

EZEQUIEL MARTINS FERREIRA
(ORGANIZADOR)

Antes:

INTERFACES E DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES

EZEQUIEL MARTINS FERREIRA
(ORGANIZADOR)

Antes:

INTERFACES E DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES

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

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 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-Não-Derivativos 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

Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais

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



Artes: interfaces e diálogos interdisciplinares

Diagramação: Daphynny Pamplona
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Ezequiel Martins Ferreira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A786 Artes: interfaces e diálogos interdisciplinares / Organizador Ezequiel Martins Ferreira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0053-0

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.530221103>

1. Artes. I. Ferreira, Ezequiel Martins (Organizador). II. Título.

CDD 700

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



Atena
Editora
Ano 2022

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

A coletânea *Artes Interfaces e diálogos interdisciplinares*, reúne neste volume quatorze artigos que abordam algumas das possibilidades da discussão em torno da arte.

Nos Capítulos 1 a 4 temos a experiência do teatro em suas relações com processos de subjetivação, e de compreensão da sociedade, além dos aspectos da comicidade.

É a dança que ganha voz, nos Capítulos 5 e 6, a partir da possibilidade do ensino da Língua espanhola e das relações entre corpo e capitalismo. E no Capítulo 7, temos uma relação importante, pela conexão atual entre o cinema e a condição pandêmica.

Nos Capítulos 8 e 9 são as artes plásticas que ganham voz. Enquanto os capítulos seguintes trazem as possibilidades a partir da música e da arquitetura.

Espero que pela leitura dos textos que se seguem, uma abertura crítica sobre a diversidade das possibilidades de uma leitura estética do mundo, surja para cada leitor.

Uma boa leitura a todos!

Ezequiel Martins Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
LA PEDAGOGÍA TEATRAL, UNA PEDAGOGÍA DE SÍ, POTENCIADORA DE PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN	
Arley Fabio Ossa Montoya José Joaquín García García Nubia Jeannette Parada Moreno	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5302211031	
CAPÍTULO 2	21
O TEATRO DE GRUPO E SUAS PEDAGOGIAS SUBTERRÂNEAS	
Sinésio da Silva Bina	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5302211032	
CAPÍTULO 3	31
DA NECESSIDADE DO TEATRO PARA A SOCIEDADE: DIÁLOGOS ENTRE DENIS GUÉNOUN E AUGUSTO BOAL	
Amanda Lima	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5302211033	
CAPÍTULO 4	39
ATUAÇÃO CÔMICA: EXPERIMENTAR, CONVIVER E COMPOR	
Rita de Cassia Santos Buarque de Gusmão	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5302211034	
CAPÍTULO 5	49
POSSIBILIDADES E LIMITES DA DANÇA FRENTE AO ESTRANHAMENTO DO CORPO NO CAPITALISMO	
Lailah Garbero de Aragão	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5302211035	
CAPÍTULO 6	58
O ENSINO DA LINGUA ESPANHOLA MEDIADA PELA DANÇA NO CONTEXTO SOCIOCULTURAL NO ENSINO MÉDIO	
Adailza Aparício de Miranda Adalberto Gomes de Miranda Adailson Aparício de Miranda	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5302211036	
CAPÍTULO 7	79
ARTE EM TEMPOS DE PANDEMIA - RESISTÊNCIA E VISIBILIDADES NA OBRA FÍLMICA JOAQUIM (2017)	
Zeloi Aparecida Martins	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5302211037	

CAPÍTULO 8	88
O MERCADO DE ARTE: NOÇÕES HISTÓRICAS E CONCEITUAIS	
Bruno Cordeiro da Rocha Roseli Kietzer Moreira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5302211038	
CAPÍTULO 9	98
CROSSING BORDERS: INTERCULTURAL PERSPECTIVES IN GRAPHIC DESIGN. REFLECTIONS ON THE ARTWORK OF FUKUDA SHIGEO	
Tatiana Lameiro-González	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5302211039	
CAPÍTULO 10	108
CADEIA PRODUTIVA DA MÚSICA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: UM ESTUDO DE CASO SOBRE SÃO LUÍS DO MARANHÃO EM 2020	
Daniel Lemos Cerqueira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.53022110310	
CAPÍTULO 11	130
ALFABETO MUSICAL, TABLATURAS MISTAS E A TÉCNICA DO RASGUEADO: A HISTORIOGRAFIA DA GUITARRA FLAMENCA NA RECONSTITUIÇÃO DA PERFORMANCE	
Dagma Cibele Eid	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.53022110311	
CAPÍTULO 12	141
VAMOS CANTAR: A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	
Ezequiel Martins Ferreira Ana Lucia Sena Neres Luciene Gonçalves Leite	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.53022110312	
CAPÍTULO 13	153
AS “HISTÓRIAS DA CAROCHINHA” DE HEITOR VILLA-LOBOS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA ESTUDANTES DE PIANO DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO DA UNIDADE ACADÊMICA DE ARTES DA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS	
Samuel Caleb Chávez Acuña Solanye Caignet Lima Edgar Henoch Bautista Acosta Federico Morales Pérez Tejada	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.53022110313	
CAPÍTULO 14	168
ARTES DECORATIVAS / INVENTARIO ARQUITECTÓNICO IGREJA DO SANTÍSSIMO SACRAMENTO DO CARVALHAL, BOMBARRAL, PORTUGAL	
Olívia Maria Guerreiro Martins Rodrigues da Costa	

SOBRE O ORGANIZADOR.....	186
ÍNDICE REMISSIVO.....	187

CAPÍTULO 1

LA PEDAGOGÍA TEATRAL, UNA PEDAGOGÍA DE SÍ, POTENCIADORA DE PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN

Data de aceite: 01/02/2022

Fecha de envío: 15/12/2021

Arley Fabio Ossa Montoya

Universidad de Antioquia. Facultad de
Educación
Medellín, Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-0171-0317>

José Joaquín García García

Universidad de Antioquia. Facultad de
Educación
Medellín, Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-5009-7942>

Nubia Jeannette Parada Moreno

Universidad de Antioquia. Facultad de
Educación
Medellín, Colombia
<https://orcid.org/0000-0003-4313-087>

Este capítulo es producto de la investigación: *Historia presente de la docencia como práctica del decir verdad social y singularidades del decir en escuelas públicas del municipio de Medellín*. Pesquisa aprobada en el acta 790, el 13 de agosto de 2019, por el Comité de Investigaciones -CODI- de la Universidad de Antioquia Proyecto desarrollado a partir de cooperación intrainstitucional, entre el Grupo de Investigación Innovaciencia, categoría C, Colciencias; el Grupo de Investigación Interuniversitario de Historia de la Práctica Pedagógica, categoría A1, Colciencias y desde un trabajo interinstitucional con la Asociación Pequeño Teatro de Medellín.

El arte no se opone al caos, sino que es por él generado.

Bronco, 2014.

RESUMO: En este trabajo investigamos la pedagogía teatral como una pedagogía de sí. La primera se entiende como aquella en la que la educación teatral, se constituye en el objeto de estudio central de esta, el cual es indagado y analizado, en relación a la rica diversidad y pluralidad de discursos y prácticas que en él se visibilizan (Vieites, 2013, 2014a). La pedagogía teatral es un saber susceptible de ser problematizado, tanto en el ámbito escolar como en el extraescolar, pero de igual forma, en el vasto campo de la investigación, fundamentalmente aquella de carácter educativo, análisis que puede desplegarse en relación a las distintas formas de expresión del arte dramático.

PALABRAS-CLAVE: Artes, teatro.

ABSTRACT: In this work we investigate theater pedagogy as a pedagogy of itself. The first is understood as one in which theatrical education constitutes the central object of study of this, which is investigated and analyzed, in relation to the rich diversity and plurality of discourses and practices that are made visible in it (Vieites, 2013, 2014a). Theatrical pedagogy is a knowledge that can be problematized, both in school and out of school, but in the same way, in the vast field of research, fundamentally that of an educational nature, an analysis that can be deployed in relation to the different forms expression of dramatic art.

KEYWORDS: Arts, theater

ASPECTOS PRELIMINARES

En este trabajo investigamos la

pedagogía teatral como una pedagogía de sí. La primera se entiende como aquella en la que la educación teatral, se constituye en el objeto de estudio central de esta, el cual es indagado y analizado, en relación a la rica diversidad y pluralidad de discursos y prácticas que en él se visibilizan (Vieites, 2013, 2014a). La pedagogía teatral es un saber susceptible de ser problematizado, tanto en el ámbito escolar como en el extraescolar, pero de igual forma, en el vasto campo de la investigación, fundamentalmente aquella de carácter educativo, análisis que puede desplegarse en relación a las distintas formas de expresión del arte dramático. La correlación entre pedagogía y arte dramático, posibilita que la pedagogía teatral emerja con potencia educativa y formativa, en una vida contemporánea en la que el sujeto se niega la experiencia de habitar el mundo para de forma hegemónica solo transitar en él y, en la que atrofia sus sentidos, forma de enajenación que la pedagogía y el arte dramático ayudan a debilitar (Sepúlveda, 2009), por la vía de la afirmación y potencia de sí mismo, como tecnologías que el sujeto despliega para fortalecer en él, procesos de subjetivación.

Con base en lo anterior, se aborda la pedagogía teatral como una pedagogía de sí, segunda en la que se potencia una relación consigo mismo, una subjetivación, en la cual el sujeto desde un gobierno de sí, tiene la posibilidad de transmutar para no afirmarse en lo mismo, en la unidireccionalidad, sino en lo diferente, a partir de propuestas formativas y educativas singulares, raras, llevadas a cabo más allá de las funciones formalizadas; en experiencias como las que propicia la pedagogía teatral, en la que los procesos desplegados en la enseñanza y el aprendizaje, son otros y que, por ello, crean acontecimientos que acrecientan al sujeto, en el ámbito escolar y no escolar. Por esta vía, se propicia la afirmación y modificación de sí mismo y por extensión de los otros, a partir de una modalidad de creación, con prácticas asentadas en el gusto por lo virtuoso y bello, en tanto estéticas de la diferencia. Capacidades en las que se retoman nuevos lenguajes y se debilita la dominación del sujeto, para posibilitar diversas experiencias, saberes y poderes.

A partir de la visibilización de rarezas, es que puede decirse que la pedagogía teatral, como pedagogía de sí, muestra diferencias, al afirmar la potencia del sujeto, en tanto fuerza autodirectora que cuando se pliega sobre sí mismo, genera en la perspectiva de Deleuze (2015b), subjetivación, la cual posibilita que acentuemos márgenes de libertad, que tengamos una voluntad de verdad y una posibilidad de sentir, para poder crear y vivir otro tipo de existencia, favorecida en este caso por la relación con las artes escénicas.

Para generar resultados investigativos, la indagación se llevó a cabo a través de un análisis documental, en el cual se indagaron en la dispersión discursiva, los objetos: pedagogía teatral y pedagogía de sí, en función de establecer relaciones sobre los anteriores sintagmas, buscados en las bases de datos como la Wilson, Web Of Science, Scisearch, Scielo, Cambridge J, JSTOR, Apa Psyc Net, Ebsco y DOAJ. En ellas se revisaron los estudios de investigadores, usando los instrumentos de matriz bibliográfica y matriz analítica de contenido.

LA PEDAGOGÍA TEATRAL

En este apartado, se abordan conceptos y nociones del objeto discursivo pedagogía teatral, a partir de la relación de la pedagogía con la acción teatral y, de esta, con redes conceptuales como la educación, la formación, las experiencias propiciadas por las artes dramáticas, el sujeto y la afirmación de nuevas y singulares formas de expresión. Apuntalados en estos aspectos, se desarrolla la pedagogía teatral, como una práctica que favorece el cuidado de sí, la inquietud de sí, a través de las vivencias en las expresiones dramáticas para el cultivo de lo virtuoso y lo bello, en escenarios formales o no formales, con las repercusiones de ello en los contextos socioculturales.

En la perspectiva anterior, es posible visibilizar como en la historicidad se han ordenado, funcionado, transformado y relacionado, una serie de prácticas formativas y educativas que configuran el campo de la pedagogía teatral. Las materialidades discursivas, evidencian la presencia del arte dramático, en diferentes escenarios, tiempos y discursos. En su nacimiento, la pedagogía teatral se enfocaba en “educar el actor con finalidad artística, para desempeñar mejor sus funciones en el espectáculo” (Icle, 2009, p. 139). En el presente, esta prolifera en diversos contextos que trascienden la compañía teatral, para visibilizarse en usos académicos, terapéuticos, formativos, educativos y creativos, que impactan la condición humana. En esta diversidad de prácticas, es en la que es dable delimitar el espacio en el que se llevan a cabo experiencias relacionadas con la pedagogía teatral y, en las que es factible evidenciar las potencialidades de la educación teatral, con sus singularidades y rarezas, respecto a la educación que, de manera tradicional, racional e instrumental, de forma hegemónica, se lleva a cabo en la sociedad contemporánea (Contreras, 2014).

En el anterior horizonte, la pedagogía teatral es el saber que se ocupa de forma sistemática del estudio de la educación teatral, en un tiempo y espacio, tejida en correlación con lo histórico, lo social y lo político. En este saber, se describen tensiones, trazos pertinentes y diferenciales, así como “sus modalidades y ámbitos, pero también sus núcleos temáticos y sus métodos, técnicas, principios y recursos” (Vieites, 2013, p. 498).

La pedagogía teatral como teoría que cimienta y ordena los planteamientos sobre la educación teatral, indaga los mismos en lo discursivo, en tanto en ella encontramos un campo conceptual y aplicado, que se despliega en relación al drama (Vieites, 2017).

El campo educativo de la pedagogía teatral, es rico y diverso, pero no en todos los ámbitos la relevancia de la pedagogía es la misma, con lo que la mirada sobre aquella, se modifica de forma sustancial. La debilidad teórica, conceptual y metodológica que se desprende de lo anterior, ha generado que las cuestiones pedagógicas, estén ausentes o generen resistencia en diversas instituciones y sujetos relacionados con lo teatral, pero no en las que se ocupan de la formación de maestros, en las que, “curiosamente, la educación teatral apenas se ha formulado y formalizado, salvo excepciones” (Vieites, 2013, p. 497).

En el saber de la pedagogía teatral, se presenta como mayor reto, su consideración como disciplina pedagógica, para que aporte a la educación; otros desafíos se ubican en la necesidad de una “puesta en valor de todo el discurso que las ciencias de la educación aportan a las prácticas educativas” (Vieites, 2013, p. 504) y, de igual manera, el contrarrestar la insuficiencia de formación de educadores teatrales, que cumplan su labor en espacios educativos formales, no formales e informales. Lo anterior busca concretarse en un contexto teatral, en el que existe un notable rechazo a todo lo que tenga que ver con cuestiones pedagógicas.

En este contexto de resistencia por lo pedagógico en el campo teatral, emerge la educación teatral para tensar con formas conservadoras y liberales de enseñanza y aprendizaje, a través de la improvisación como fundamento, dando paso por esta vía, al acto creativo. Hay allí una discontinuidad, un acontecimiento, en el que la enseñanza anclada a un currículo técnico, se ve confrontada por una vía que ya no sólo afirma la búsqueda del Logos como impronta que caracteriza el nacimiento de la razón occidental, sino que instaura, como se acaba de indicar, la improvisación como proceso creativo (Stanislavski, 2007).

La pedagogía teatral como práctica artística, estética y pedagógica, implica en la perspectiva anterior, un conocimiento transversalizado por lo cognitivo, lo sensible y lo creativo. Este, en tanto acto ingenioso, le implica al sujeto investigación, la cual, en conjunto con la imaginación, se convierten en componentes inseparables y complementarios en las artes dramáticas (Côtés, 2014).

Con la espontaneidad y la invención, desplegada en una relación teatro – pedagogía, se hace posible la generación de grietas, aberturas, gracias a las cuales como seres del lenguaje, de la vida, del trabajo (Foucault, 1968) y de la educación (Echeverri, 2018), experimentamos prácticas éticas y estéticas y, con ellas, creamos para afirmarnos a sí mismos, a partir del desplazamiento o anulación de aquello que le impedía inventar, imaginar, sentir, ejercitarse; que imposibilitaba experimentar nuevos lenguajes verbales y no verbales.

Las anteriores expresiones, son fundamentales para una conciencia de sí y para poder problematizar o confrontar fragmentos de los despliegues ausentes que han tejido al sujeto en su historicidad, los cuales emergen por la vía de las valiosas y variadas experiencias teatrales, gracias a las cuales se facilita el encuentro del vacío que les sirve de lugar. Encuentro posible, en tanto en las practicas teatrales, se pueden avivar o desencadenar historias y memorias no recordadas y procesar o aprovechar algún pensamiento inconsciente por parte del sujeto, en su relacionamiento con lo teatral, aspectos que permiten la transformación del entendimiento sobre sí mismo (Butterwick & Selman, 2012). Así, el teatro como instrumento de memoria, nos llama la atención sobre el

sentido del regreso y sobre la extraña práctica de visitar esa característica que define al drama [y lo que con él se] siente, al visitar lugares o percibir

circunstancias a las que ya hemos asistido en el pasado o, al mismo tiempo, tener la rara impresión de ser revisados por hechos, imágenes. (Tadeo, 2012, p. 15).

En la perspectiva anterior, el drama se convierte en un extraño lente que permite ir al pasado y visibilizar a partir de él, identidades o eventos personales o sociales. Ello ocurre cuando por momentos como espectadores nos relacionamos con un acto dramático, en el que se muestran realidades sociales o experiencias vividas, las cuales, siendo representadas por un sujeto, en el marco de un espíritu conocido, nos permiten evocar episodios de nuestra vida personal o comunal, para desencadenar de este modo catarsis que, al ser experimentadas, nos relevan y apaciguan los miedos individuales o colectivos (Dato, 2011).

Lo teatral, dentro de un marco de libertad de lo artístico, no tiene únicamente impactos terapéuticos, tiene además una potencialidad estética y pedagógica, por lo tanto, de cultivo personal y de impacto sociocultural, aspectos en los que, a su vez, interviene el arte. Así, el teatro, dada su posibilidad educativa, ética, estética, política, social y psicoterapéutica, evidencia en las diferentes modalidades educativas, el ser una poderosa herramienta para la cualificación de la labor pedagógica (Contreras, 2014) y, por esta vía, para que el ser humano afirme formas propias de expresión.

En la perspectiva anterior, la pedagogía teatral, tiene como principios, favorecer el que el teatro, sea un medio de cuidado del sujeto, por la vía de su concienciación y, al mismo tiempo, se constituye en un instrumento que favorece la transformación social, pues “actuando sobre nosotros y sobre nuestro entorno, podemos llegar a cambiar nuestro modo de vida y el de nuestra sociedad” (Motos & Navarro, 2012, p. 623). Es por lo anterior, como lo expresa Boal (2006), que todos debemos hacer teatro en un horizonte educativo, pues él posibilita indagar por nuestra historia y coadyuva a revelar horizontes de futuro. Según él -aspecto que es evidente en sentido metafórico- todos somos actores en el mundo que habitamos y como ciudadanos no debemos transitar por él sino habitarlo, transformarlo (Boal, 2009). La educación dramática incorpora en este sentido, valores socialmente comprometidos que buscan empoderar y comprometer al sujeto con el sistema democrático y con la defensa de los derechos humanos (Prendergast, 2007). Por esta vía, la figura del teatro nos brinda una mirada de la formación, la cual, al igual que el arte dramático, implica para su construcción y autoconstrucción, de orientación y referencias, es decir, de una configuración colectiva. Una premisa de la formación, es la necesidad de que nos dispongamos para aprender de los otros. Para el caso, es analizando lo que hacemos de forma cooperada en las prácticas teatrales, para a partir de ello, identificar las debilidades y fortalezas, en función de contrarrestar las primeras y afirmar las segundas. Se desprende de lo anterior, formas a través de las cuales el sujeto se esculpe, gracias al trabajo conjunto que lleva a cabo en una obra de teatro, en función de aprender, crear, compartir, tensar y decidir, en relación a asuntos propios de la contemporaneidad, entre los que se citan: la

carencia de formación ciudadana y política, la insolidaridad, el deterioro del ambiente, la justicia social, la paz, la convivencia, el racismo en todas sus clases, entre muchas otros, que demandan de análisis, de crítica y que requieren cambios (Howard, 2004).

Es por aspectos como los anteriores que,

una de las más ricas en connotaciones es la metáfora teatro. Desde su perspectiva, el aula se entiende como escenario; el alumno, como protagonista del aprendizaje; el aprendizaje vivencial -a aprender se aprende haciendo, actuando- como una de las estrategias metodológicas más fructíferas. En este sentido, Confucio dejó sentenciado: “lo oí y lo olvidé, lo vi y lo creí, lo hice y lo comprendí”. La investigación ha de ser en acción; el currículo es un texto para ser representado en un contexto concreto; y los conflictos se resuelven con mediación. (Motos & Navarro, 2012, p. 622).

Así pues, son múltiples los aspectos que posibilita el drama, las narraciones u otro tipo de creaciones en el sujeto, cuando estas son llevadas a cabo en dinámicas curriculares, en las que se exploran temas como la física, el amor, el desamor, la guerra, la paz, la tragedia, la ciudadanía, entre otros y en las que se analizan las implicaciones de ellos para nuestro existir. Es de anotar la importancia de este tipo de invenciones teatrales, al ser concretadas a partir de acciones vivenciales y con base a procesos interactivos, no exentos de conflicto, el cual más que verse como amenaza, logra verse como oportunidad para el crecimiento personal. El aprendizaje vivencial y grupal, como fortalezas de la pedagogía teatral, se evidencia en las diferentes formas adoptadas en la simulación dramática: el juego de roles, el psicodrama, la dramatización espontánea u organizada, etc. (Motos & Navarro, 2012). En el teatro, al impulsarse una metodología activa, en la que los procesos de enseñanza y aprendizaje se relacionan con el mundo perceptivo y emocional, se prioriza al ser humano, reivindicándose su dignidad a partir del reconocimiento de un contexto hostil y mercantilista. En esta perspectiva, el teatro en su dimensión pedagógica, busca generar un potencial para la transformación del sujeto, mediante enseñanzas que permitan al individuo, una toma de conciencia de sus acciones y de las implicaciones de estas para él y el contexto, con las consecuencias de ello en la evaluación de sus comportamientos y en los respectivos cambios de conducta, aspecto último que tiene repercusiones en lo social.

Acciones como las anteriores, en las que se valoran las decisiones y las consecuencias individuales, se despliegan en ambientes en los que los sujetos, al desarrollar prácticas teatrales, aprenden que tienen las potencialidades para generar producir saber, en función de realizar cambios, relaciones y aplicaciones; ejercicios con los que se desplaza la recepción pasiva de información, propia de espacios educativos tradicionales (Howard, 2004). Adicional a lo anterior, en el aula, cuando se desarrolla el teatro, existe el potencial de hacer del espacio escolar, un lugar en el que el sujeto visualice cómo su presente tiene un pasado e imagine cómo su futuro se forja en la cotidianidad del presente. El teatro en su dimensión pedagógica, es desde lo expresado, una herramienta privilegiada por la cual podemos descubrir quiénes somos (Prendergast, 2007).

Las artes dramáticas favorecen, además, el equilibrio del sujeto a partir del desplazamiento de diversos vicios. Estas, desde el punto de vista humano, son beneficiosas, en tanto permiten vernos a sí mismos, tal como somos y debido a que favorecen el que salgan a flote las máscaras con las que es posible poner al descubierto las vilezas del sujeto en el mundo. Con ellas, es viable revelar en los colectivos humanos, su oscuro poder, su fuerza oculta, en función de exhortarlos a ejercer acciones más equitativas y justas (Branco, 2014).

Adicional a lo expresado, el teatro al impulsarse en un sentido pedagógico, es de igual manera un medio para favorecer la apropiación de la cultura, en la cual, como lo expresa Foucault, circulan de manera diferenciada para los sujetos y la población, distintos valores. Esta estrategia, entroncada a dispositivos de inclusión y exclusión cultural, demanda de atención permanente por las implicaciones que tiene para el sujeto, el cual tiene la necesidad de desplegar acciones meditadas y ordenadas, que le implican ardua disciplina y gran esfuerzo, en función de incrementar su resistencia a la exclusión y de favorecer su focalización en lo más bello y sublime de su existir (Foucault, 2002). Es por este tipo de aspectos que Clark (1991) propone que las experiencias en arte, se centren en la auto-revelación estética, la cual implica que los discentes desarrollen actividades curriculares y extracurriculares, en las que más que la catarsis terapéutica, dejen ver los pensamientos personales, a partir de una centralidad en la forma estética e impulsen habilidades de crítica visual, con base en las apreciaciones personales y del grupo de estudio.

Las pedagogías fundamentadas en el arte dramático, potencian para Dato (2011) la formación estética, dimensión a través de la cual se cultiva el intelecto, la creatividad y la imaginación, aspectos que favorecen en su conjunto, la existencia de un mundo más placido para ser, vivir y convivir. Lo anterior se hace factible, en tanto el arte dramático cuando reconoce lo pedagógico, potencia la utilización de distintos lenguajes, modos de expresión y formas de creación, por medio de correlaciones que activan las dimensiones: sensitiva, emocional, cognitiva, creativa, física, expresiva, lúdica, lingüística y cultural; categorías en su mayoría olvidadas en el presente, en escuelas, espacios en los que se visibiliza una preponderancia por lo cognitivo y una fragmentación en las formas de organización y difusión de los diferentes saberes, con las consecuencias de ello en el conocer, el ser y el sentir.

Los discursos que se visibilizan en relación a la pedagogía teatral, para construir acciones que impulsen una cultura de sí, son factibles de igual manera a partir de expresiones dramáticas que llevan al sujeto a desaprender (Icle, 2009) *habitus* (Bourdieu, 1998) que le alienan e instrumentalizan.

El teatro, vitaliza además la enseñanza, a través de los despliegues del maestro, que sin ser experto actor o dramaturgo, puede promover en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través del potencial de lo dramático, la activación de diálogos en los que se experimente en el sujeto, una constante revisión y análisis de significado, a partir de

una aprehensión en la dinámica dramática de la jerarquía, el orden, el funcionamiento, la pluralidad de pensamiento y de acción. Las vivencias en esta, activan por la anterior vía, procesos participativos mediante la creación de espacios para la interacción social, en los que se favorece el impulso de relaciones educativas no verticales para el sujeto. El teatro con su elemento de improvisación, desdibuja la distancia convencional entre los estudiantes y maestros, al debilitar los condicionamientos que la presencia de los segundos genera en los primeros. Este contexto de relacionamiento pedagógico, favorece un *fluir*, en el que prima la orientación, la motivación y el placer por la enseñanza y no la injerencia. Los mencionados aspectos, permiten no solo la aceptación de sí, sino la confianza mutua, elementos fortalecidos por el juego y la comunicación recíproca espontáneo que surge en el contexto de la pedagogía teatral (Singh, 2004).

En el arte dramático, es común el uso del juego para el cultivo en el sujeto de su dimensión lúdica como herramienta de problematización del sí mismo, como medio de reconocimiento del entorno natural y social y como instrumento para introducir en la práctica teatral (Gómez, 2014, p. 7). A través de los diferentes tipos de representación teatral, realizadas bajo la constante de un carácter lúdico, el sujeto experimenta el lenguaje teatral. Los errores que en tales vivencias experimenta, son vistos como aciertos y posibilidad de crecimiento integral, aspectos que en conjunto con la disciplina individual y grupal, son pilares fundamentales, en la propuesta pedagógica de creación en las artes dramáticas (Gómez, 2014)

Aún la visibilización en la dispersión discursiva de la relevancia de las artes dramáticas para la formación y educación integral las

humanidades y las artes están siendo eliminadas, tanto en la educación primaria/secundaria como en la técnica/universitaria, en prácticamente todas las naciones del mundo, vistas por los responsables políticos como adornos inútiles, en momentos en que las naciones deben cortar todas las cosas inútiles con el fin de mantener su competitividad en el mercado global; están perdiendo rápidamente su lugar en los planes de estudio y también en las mentes y corazones [...]. De hecho, lo que podríamos llamar aspectos humanísticos de la ciencia y las ciencias sociales –el aspecto creativo, imaginativo y el aspecto del pensamiento crítico riguroso– también están perdiendo terreno. (Nussbaum, 2016, p. 9).

Con lo expresado en relación al anterior despliegue biopolítico, se da paso al cultivo de habilidades útiles y aplicables, adaptadas al vacío lucro, con las cuales se desplazan aquellas que permiten la creación de una cultura mundial decente, las cuales están relacionadas con las artes y las humanidades. Es por ello que en nuestro territorio, se hace necesario empoderar una pedagogía teatral que problematice la afirmación del sujeto, en y por medio de las artes dramáticas, atención sobre sí que puede ser entendida en la perspectiva de Larrosa (2000) como una apuesta que desprende al sujeto de sí mismo, como una práctica de desujetivación que desplaza las construcciones solidificadas de conciencia, que se han delineado en relación con la cultura convencional. Este proceso

debe derivar en creaciones estéticas, vibrantes, políticas y sentidas; llevadas a cabo a partir de una razón comprensiva, crítica y sensible. Son este tipo de itinerarios, los que son viables proponer mediante el afianzamiento de ejercicios teatrales que funcionen como una antropotécnica, es decir, que posibiliten como lo plantea Sloterdijk (2012) ejercitar un propio modo de vivir, en el que no seamos insensibles a la diferenciación entre lo perfecto y lo imperfecto, en el que la virtud no sea un asunto desconocido y en el que no nos despluguemos con nuestra habitual actitud de abandono. Este tipo de prácticas son las que permiten que la pedagogía teatral pueda ser considerada como lo plantea Icle (2009), como una herramienta fundamental de transformación y creación de nuevos sujetos, a partir de los medios que ofrece la práctica de las diferentes manifestaciones en la educación teatral.

En suma, se analiza en este apartado, la relación del teatro y la pedagogía, al considerar su potencial para la afirmación del sujeto, sus contribuciones para nombrar la opresión como forma de violencia y para generar saber, que conduzca a la reflexión, análisis y estrategias para la acción, el cambio del sujeto y, por esta vía, la mudanza social para la equidad. Así, el teatro, como arte que impregna de un espíritu estético, a partir de una acción pedagógica pertinente, hace que sea posible contribuir al rescate de sí mismo y, por lo tanto, a favorecer un proceso de humanización (Côrtes, 2014).

PEDAGOGÍAS DE SÍ

En este apartado abordamos las pedagogías de sí, las cuales delimitamos como experiencias extraordinarias; ejercicios educativos que están en el umbral de la rareza; modalidades otras en el despliegue de lo pedagógico; prácticas que a partir de horizontes éticos, estéticos, políticos y críticos tensan con el poder en la encubierta realidad. Ellas se constituyen en ejercitaciones que derivan en una acción pedagógica en la que el sujeto configura relaciones con su ser, en función de esculpirse (Sloterdijk, 2012) y afirmar su excelcitud y razón comprensiva, crítica y sensible (Foucault, 2002).

Las pedagogías de sí, son modalidades de subjetivación, producidas en prácticas pedagógicas que hacen probable que uno mismo establezca como lo indica Deleuze (2015b) una relación entre las acciones y las reacciones, tal que sean producidas un máximo de acciones que afirmen la voluntad de potencia, en tanto fuerza con la que el afirma la autonomía, la auto conducción del sujeto.

Las pedagogías de sí, son pedagogías otras, articuladas a la comprensión de la experiencia estética, en la que se llevan a cabo vivencias en relación con las expresiones más fecundas y hermosas del legado cultural y, gracias a las cuales, uno es llevado a sí mismo, a partir de un vaciado del yo (Larrosa, 2000), proceso en el que se desaprenden costumbres, creencias, valores, saberes que debilitan al sujeto y se aprenden virtudes, a partir de un encuentro consigo mismo que no excluye una apertura al mundo. Pedagogías otras configuradas de

materias no formadas y de funciones no formalizadas, que se apropian, atribuyen y trasgreden la imperancia pretendida por saberes y poderes que pretenden el dominio de la docencia como dominio del decir verdad social [...] pedagogías del decir verdad de la docencia, como conjunto de procedimientos, de técnicas y ejercicios por medio de los cuales el decir de la docencia se constituye en objeto de la modificación de sí y de los otros. (Vázquez, Ossa y Barragan, 2017, p. 5).

Pedagogías de sí, que se ocuparían de identificar desarrollos atípicos, dispositivos pedagógicos otros, en los que se visibiliza la voluntad por parte del sujeto de constituirse de una determinada manera, a través de cierto tipo de experiencias en las que “uno, al principio, era de un modo, o no era nada, pura indeterminación, y al final, se ha convertido en otra cosa” (Larrosa, 2000, p. 51), gracias a hábitos y una disciplina que surge de sí mismo, en función de ejercitar un propio modo de vivir.

Pedagogías que, en tanto acontecimiento, dejan ver relaciones de poder y fuerzas que se invierten, debido al desplazamiento de lenguajes y la recuperación y dominio de otros por parte del sujeto, de los cuales estaba excluido y que rescata mediante de sí.

Pedagogías de sí que, como resultado de un determinado tipo de interacción, con un definido tipo de lenguaje, generan una “relación constituyente, configuradora, aquélla en la que la palabra tiene el poder de formar o trans-formar la sensibilidad y el carácter” (Larrosa, 2000, p. 45). Cambio que se da a través de un lenguaje que permite la interiorización del mundo, de un pensamiento que “deviene discurso del límite, de la subjetividad quebrantada, de la transgresión” (Foucault, 2014, p. 21), prácticas que devienen en un despedazamiento del sujeto, en su deconstrucción para afirmar en él una reconstrucción que lo afirma en función de su aproximación a sí mismo y, por esta vía, a su recogimiento en la interioridad radiante de su pensamiento.

Pedagogías de sí, que invitan a ocuparse de sí mismo, a inquietarse, a preocuparse de sí, mediante ejercitaciones que impliquen nuevos entrenamientos para los sentidos, gracias a los cuales podamos ver de otra forma; escuchar de otra manera; desarrollar el atrofiado tacto, el debilitado olfato, el deteriorado gusto, la aniquilada imaginación, la pérdida memoria, la potente fantasía y la necesaria intuición.

Pedagogías de sí, que favorecen el que desaparezca el enajenado sujeto, para que él pueda establecerse en sí, recogerse en sí. Pedagogías de sí, que permiten al sujeto amputar la falsa conciencia para curarse y alcanzar un tranquilo vigor. Pedagogías de sí que ayudan a adquirir un carácter y dignidad que dan derecho a reivindicarse, honrarse y respetarse; a hacer valer el derecho que se tiene sobre sí; a ser maestro de sí (Foucault, 2004).

Pedagogías de sí que, en suma, reviertan la tendencia de vivir en un mundo, en el que miramos preponderantemente hacia afuera, por otro, en el que la vía sea la potenciación de las reflexiones internas, el estímulo a la pregunta por nuestras acciones y vocaciones y el desarrollo de procesos educativos y formativos que nutran nuestra razón sensible.

LA PEDAGOGÍA TEATRAL, UNA PEDAGOGÍA DE SÍ

La pedagogía teatral puede pensarse como una pedagogía de sí, en tanto ella coadyuva a una relación estética y ética, a una cultura de sí, a un arte de la existencia. Lo anterior se expresa debido a una pedagogía teatral que como “forma estética de la enseñanza y el arte” (Laferriere, 1999, p. 59), ayuda a afirmar experiencias estéticas y juicios estéticos, lo cual, en su devenir, impulsa la emergencia de diversidad de sensaciones. Ambos elementos relacionados con una educación sensible, son fundamento desde la fuerza estética de lo sublime, para identificar cualidades como lo bello o lo no bello; para generar amarres con una vida, con nuestra biografía y cuerpo (Castañeda, 2018); para favorecer el encuentro con la verdad, así como para hacerle quite a las verdades impuestas (Ranciére, 2005).

El anterior despliegue, que se abordará en esta sección, hace posible que los docentes en sus procesos de enseñanza, en y por las artes dramáticas, impulsen como acciones pedagógicas centrales, la creación de lo que era inimaginable; el estímulo de los sentidos como fundamento del desarrollo de la sensibilidad; la indagación de problemas que golpean el corazón y que se relacionan con el decir verdad y la existencia bella, con la verdadera vida (Foucault, 2010), con aquella que afirma el cuidado de sí como una práctica de libertad (Foucault, 1999).

La pedagogía teatral, hace pues probable una educación creativa, sensitiva y afirmativa de procesos de subjetivación, en la que los sujetos enseñantes se enfocan en la ejercitación no solo de competencias comunicativas como el escuchar, hablar, leer o escribir sino, sobre todo, en las habilidades de comunicar, crear, construir, anunciar y transferir el conocimiento; en función de favorecer a partir de toda la expresión dramática, la creación propia de un lenguaje complejo y vasto en expresiones verbales y no verbales (Álvarez y Martín, 2016), que apuntala la potenciación del sí mismo. En ello se usan recursos como la expresión oral, la gestual o la corporal, es decir, lenguajes verbales y no verbales y, el uso del espacio, con fines plásticos y comunicativos. Se crean en este contexto, situaciones de comunicación real o se reconstruyen experiencias, aspectos que, en su conjunto, comprometen la personalidad entera del sujeto (Tejerina, 1994).

Es en este tipo de recuperación del poder confiscado al sujeto, en el que ubicamos las oportunidades que a él le pueden brindar las artes dramáticas, con las cuales se hace viable, la muerte lenta, parcial y progresiva, de escenarios educativos sin la potencia de la motricidad. Lenguaje corporal que deviene en un poder, gracias al cual, a partir del movimiento bípedo, propio de la figura humana, socavamos en su expresividad, al cuerpo tullido por la mecanización de lo cotidiano, en los espacios habitados por los escolarizados y fabrilizados, en función de establecer una comunicación en la que afirmamos la corporalidad y la corporeidad. Con las artes dramáticas, va muriendo un cuerpo atrozmente quieto para aparecer, en espacios educativos diversos, un ser que se mueve, participa, significa,

revela, crítica, transforma, crea y potencia, a partir de variadas expresiones motrices desde las que se gesta un lenguaje, en el que la palabra deviene por momentos en diversidad de expresiones, posturas o desenvolvimientos que cobran sentido en su correlación con el contexto sociocultural y ambiental (Zouza, 2012)

En los anteriores acontecimientos, en los que se franquea la línea para constituir “un poder de la verdad”(Foucault, 2015, p. 125), mediante el que se desplaza la verdad del poder, va extinguiéndose como se indicó, de manera parcial, progresiva y lenta, un cuerpo instrumentalizado y, se va instalando otro, por la vía del paso asombroso y nostálgico de la paulatina muerte de un cosificado despliegue corporal, que a pesar de ir agonizando, no crea las condiciones suficientes para que se logre empoderar la vida con potencia absoluta, pero que sin embargo, como acontecimiento, detona diversos microacontecimientos. Entre estos está la reavivación de la percepción sensorial, el renacimiento de la integración psicofísica, el reverdecer del control emocional (Maffesoli, 1998), el retoño de la percepción razonada, el germinar de multiplicidad de ejercicios estéticos (Winston, 2005), la reavivación del ser, el brotar del movimiento corporal (Motos, 2010), la fluidez, la transformación de prácticas corporales (Deleuze & Guattari, 1996), la desterritorialización del sujeto, la creación de puntos de fuga, entre otros.

Las anteriores singularidades, como potencias para la vida, como ejercitaciones que el sujeto realiza para apartarse de la muerte que anula su existencia estética, a partir de la muerte múltiple y pausada de la conciencia condensada que lo aleja de la belleza de la vida, son en su conjunto, materialidades que reviven gracias a la reflexión, a la voluntad de poder, al forcejeo con él, a la indignación y a experiencias y saberes que no buscan la instrumentalización del sujeto. Ellas, al estar impregnadas por la sensibilidad, permiten que el sujeto no se enfoque en vencer al otro, que no se centre en una lucha empleable por la existencia, sino que se ocupe de sí mismo, sin dejar de reconocer la relevancia del otro, en la afirmación de sí.

Según lo descrito, se visibilizan diversas rupturas en el despliegue de las artes dramáticas, las cuales, al estar centradas en el trabajo creativo del sujeto, es decir, en el sí mismo, van afirmando por la vía de diversas ejercitaciones, actitudes, comportamientos, posturas, disciplina y control, como despliegues que no son impuestos desde afuera sino desde sí mismo y que, por tanto, implican una acción constante del sujeto sobre sí (Icle, 2009). En este sentido, el sujeto demanda de un gobierno de sí, al ejercitar gestos en lo dramático, desde los que es posible expresar símbolos, a partir de los cuales se forma un lenguaje del cuerpo que siempre está reorganizándose. La conducción de sí, se refleja de igual modo, cuando en una escena teatral, se afirma la individualidad al expresar una pasión con base en los elementos que ella exige (Souza, 2012) tales como el gesto virtuoso, la actitud atenta o la expresión sublime. La atención en sí, se ejercita al difundir y constituir con base en expresiones dramáticas, valores admitidos en lo **ético** y considerados sustanciales en la sociedad. El sí mismo se cultiva, al desplegar en prácticas

teatrales, una vivencia grupal, en las que se encuentra en la cooperación, el espacio para la construcción de la sociedad. También, al llevar a cabo experiencias dramáticas que afirman una vida más autoregulada y meditada y que permiten la apropiación de vivencias que favorecen la concienciación por la vía del acceso a los bienes culturales (Icle, 2009). De igual modo, al vivenciar en lo teatral, un lenguaje permeado por un mundo sensible, en el que aprendemos sobre nuestro propio universo, desde el despliegue de sentimientos placenteros y desagradables, atravesados en las representaciones por la creatividad, la ética, la autonomía, la liberación, la objetividad, la subjetividad, los afectos, las emociones, la imaginación, la intuición, la reflexión, la razón, en síntesis, la atención de sí; prácticas en las que más allá del aprendizaje del teatro, se impulsa una conducción de sí y un conocimiento de sí, entre los otros y con lo otro, no con base en un discurso academicista, sino a partir de experiencias permanentes que refinan nuestro espíritu (Côrtes, 2014). También, al vivenciar experiencias sensitivas, reflexivas y voluntarias, que educan, que modifican al ser en su singularidad, que se constituyen en herramientas para mejorar la vida y, que implican reglas de conducta, para hacer de esta, una creación portadora de virtudes políticas, estéticas y éticas (Foucault, 1998).

Experiencias escénicas que afirman un cuidado de sí y, a través de las cuales, se visibiliza otra relación con el saber, ya no enfocado de forma hegemónica a las necesidades materiales a nivel de la producción, sino al servicio de la creatividad, de la creación de escenas por el sujeto y, mediante ellas, de la afirmación de su interioridad, del acrecentamiento singular de su individualidad, de su reinención e invención como sujeto y, de la producción, por lo tanto, de una subjetivación en la que existe una inquietud de sí, la cual como práctica, implica una transformación en el sentido pedagógico. “Si antes la preocupación consigo se impuso para completar la educación, después ella se revela como función crítica, como función de lucha y como función terapéutica” (Icle, 2009, p. 132). No es posible en este sentido, un proceso educativo llevado a cabo por el otro, sin una disposición previa del sujeto a formarse, elementos estos fundamentales para afianzar una emancipación ya no enfocada a la transformación social sino al acrecentamiento de la individualidad del sujeto, a partir de resistencias que permitan rehabilitarnos con base a actuaciones más asertivas, para la construcción de nuestro diario devenir. Se asiste en este sentido, a prácticas centradas en el ordenamiento y funcionamiento de un sujeto, ya no ajustado a la capacidad de tener que cuantificar y formalizar proposiciones, sino abocado a una relación consigo mismo, en la que gracias a lo vivenciado en el arte dramático, adquiere soltura y va tras la búsqueda en la perspectiva de lo que plantea Deleuze (2015a), de una existencia estética, propia de un ser libre, que se enfoca en la aventura de constituir “un adentro que se abre y se desarrolla según una dimensión propia: la *enkrateia*”, la relación consigo mismo como control” (p. 132). En la *enkrateia*, se afirman experiencias, vivencias y prácticas, que llevan al sujeto a la vía de la reflexión, de la escisión y, por esta senda, a la paulatina muerte de lo que del afuera se ha instalado en el adentro, a la

progresiva aniquilación del exterior sombrío del interior. En este proceso, como lo indica Deleuze (2015a), “seguirán los pliegues, se reforzarán los dobleces, desgarró en desgarró, *uno* se rodeará de plegamientos que formarán una absoluta memoria, a fin de convertir el afuera en un adentro vital y renaciente” (p. 132). Fuerza, poder, que debe siempre plegarse sobre sí mismo, para albergar en la interioridad, gracias a la memoria, aquello sublime que ha sido reconfigurado del afuera.

Los territorios dramáticos, fortalecen en la perspectiva anterior, la interioridad del sujeto, gracias a las posibilidades que brindan para descubrirse a sí mismo, para que él sujeto fluya por situaciones y gestos cotidianos y por temas sociales que le permiten acceder a la arbitrariedad humana, a sus absurdos, a la irracionalidad de la racionalidad (Salvatierra, 2003). Por medio de ellos, el sujeto adopta los más variados roles, algunos de los cuales lo liberan de la presión de tener que estar siempre plácido o lúcido. Con base en ellos, el sujeto es libre de “extraviarse” y consentir “errores”, todo ello en un despliegue de actos creativos. Hay pues imaginación y fantasía, en un juego en el que se renuncia a ser realista y en el que el sujeto, se da la oportunidad de recrearse con cambios de tiempos y diversidad de espacios. El sujeto, puede así viajar, ser cualquier cosa. “El imaginario de cada uno descubre y da forma a un espacio dramático que apunta a la poesía” (Salvatierra, 2003, p. 171).

Aspectos como los anteriores, le implican al creador en el arte dramático, un sentido de disciplina que como se indicó, al emerger de sí, le permite armonizar los elementos propios de una representación, incrementar su apreciación estética, el gusto por lo bello y el cultivo del sentido de trabajo en grupo (Álvarez y Martín, 2016).

Además de las anteriores prácticas generadas por la vía de las expresiones dramáticas, se encuentran otras, entre las que se cita la posibilidad de crear un marco de experiencia de carácter ficcional y lúdico, fundamentado en la capacidad para jugar a ser otro, “sea en función de las necesidades de la existencia, sea en un proceso de expresión extracotidiano y en ocasiones de naturaleza artística” (Vieites, 2014, p. 85). De igual manera, se visibiliza la potencia del uso del rol, relacionado con la “acción, la situación, el conflicto y los universos de ficción [...] que tienen un anclaje en lo real y lo reproducen, lo que implica una réplica, o reconstrucción de procesos vida” (Vieites, 2014, p. 86). También se evidencia, el uso específico de la situación; el proceso regular de relación grupal, con las repercusiones para el sujeto; el empleo de la crítica; el desarrollo de una sensibilidad artística; el impulso de la capacidad creativa; el fomento de la confianza en uno mismo; el afianzamiento de la autoestima; la apropiación del conocimiento a partir de la motivación y lo lúdico; el fortalecimiento en la solución de problemas (Álvarez y Martín, 2016); la transferencia de conocimientos aprendidos; la capacidad para mostrar los sentimientos; la valoración del error como fuente de aprendizaje; el asombro ante la evidencia sobre el absurdo de la existencia y de la organización social; la prueba a partir del movimiento, de las aptitudes del cuerpo; las vivencias en las que se exploran a partir de múltiples

miradas sobre la realidad, el mundo físico, biológico y social (Tresserras, Alvarez, Zelaieta, Camino, 2014); el conocimiento del arte, la aptitud para relacionarse con él, la competencia para expresarlo y el desarrollo de posturas creativas y proyectos expresivos en artes. Las anteriores particularidades, en su conjunto, están en estrecha relación con una pedagogía teatral enfocada en el sujeto (Vieites, 2014). Un sujeto que, para poder empoderarse de sus prácticas, le es necesario hacer un trabajo sobre sí, a partir de lo cual, le es dable desde ideas adecuadas, acrecentar con mayor potencia sus sentidos (Foucault, 2002).

Adicional a lo anterior, en el trabajo escénico, es viable potenciar tanto la condición cognitiva como la valorativa, última que en los actos es

fundamental porque los sentimientos, las emociones, las pasiones, los miedos, los anhelos, etc., son los instrumentos de su ejecución representacional. Pero también el estudio riguroso de dichos instrumentos [permiten] reconocer que las operaciones valorativas también son plásticas y dinámicas.

Si bien la cognición tiene operaciones, la capacidad humana de valoración también y por ello es posible fortalecerla, complejizarla. Es posible ampliar las posibilidades de tomar decisiones, de opción, de emitir juicios afectivos sobre las cosas y las personas. [Además cada] ejercicio desarrollado, cada juego, cada espacio académico específico a nivel corporal, vocal o de actuación, se constituyen como instrumentos didácticos que permiten desarrollar operaciones cognitivas como: proyectar, introyectar, nominar, comprender, ejemplificar, codificar, ordenar, decodificar, incluir, excluir, deducir, inducir, sintetizar, argumentar, definir, derivar, representar, hipotetizar, planear, evaluar, sistematizar, comprobar, deconstruir y crear (Sepúlveda, 2009, p. 17).

Con las expresiones dramáticas es pues posible transitar de una educación centrada en la repetición y la acumulación, hacia la exploración de relaciones insospechadas y creativas, en las que se acrecienten las operaciones valorativas para que, a partir de ellas, se promueva la emergencia de apreciaciones hacia sí mismo y el mundo. Ello en tanto la inquietud de sí y hacia el mundo, “implica cierta manera de prestar atención a lo que se piensa y lo que sucede en el pensamiento [...] ejercicio y meditación. (Foucault, 2002, p. 28.)

Educación en la que, es dable configurar y vivenciar experiencias a nivel cognitivo y sensitivo, desde las artes, las cuales favorecen el relacionamiento consigo mismo y la construcción de sentidos posibles sobre sí mismo y la realidad, como construcción de logos experiencial.

En suma, en la relación del sujeto con el teatro, el primero al estar configurado en una historicidad, tiene la posibilidad de desplegar puntos de fuga, en las relaciones de saber y de poder en que se mueve. Así, tiene la posibilidad de resistir a partir de acciones activas en dichas relaciones, con base en una confluencia de prácticas éticas, estéticas y políticas, en las que afirme la subjetivación, para por esta vía poder modificarse a sí mismo y trasgredir aquello que lo cosifica y lo hace un punto de aplicación pasiva del poder (Potte – Bomeville,

2007). Las experiencias dramáticas, al tener como objetivo el acrecentamiento de la vida estética, sensitiva e intelectual de los sujetos, a partir de la integración de los diversos lenguajes artísticos, hacen posible que el ser humano reconozca el “potencial artístico y creador y la facultad de verse actuando, de ser espectador de sí mismo, de separarse en actor y espectador para ampliar la capacidad de entender sus propias acciones” (Motos, 2010, p. 52), para “reconocer su yo subjetivo y objetivo” (Motos, 2010, p. 53). Por este tipo de experiencias, el sujeto puede entonces resistir a las relaciones de saber poder que, gestadas a partir de elecciones estratégicas, lo alejan de sí mismo. El desarrollo de este potencial para ver y descubrirse a sí mismo y al mundo, para afirmarse a sí, a través de la dramatización, es posible en tanto esta es un lenguaje total, que integra todos los demás.

A MODO DE CIERRE

La dispersión enunciativa relacionada en torno a la pedagogía teatral, permite visibilizar el reto de la consolidación discursiva de esta, al igual que ver el cómo en la problematización de la educación teatral como objeto de estudio de aquella, se encuentra un nivel de relevancia distinto de la pedagogía, en los diferentes escenarios educativos formales y no formales en los que se despliega la educación por el teatro y la educación en el teatro, aspecto que genera la ausencia o resistencia de lo pedagógico, en sujetos e instituciones en las que se desarrollan este tipo de arte, situación no evidenciable en las instancias en las que se lideran procesos de formación de maestros.

Aún lo anterior, son numerosas las evidencias de cómo la educación teatral en los espacios formales o informales donde se desarrolla, tensa con formas de ordenamiento y funcionamiento tradicionales e instrumentales, a partir de cambios en las dinámicas educativas y formativas, de la modificación de las prácticas del docente y el estudiante y de transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con base en prácticas que si bien guardan similitud con formas pedagógicas no tradicionales, evidencian de igual modo singularidades y diferencias, respecto a aquellas.

Así, los acontecimientos potentes y profusos que emergen en el arte dramático, en los que se instaura la vivencia de lo corporal, con sus diversas expresiones motrices, gestuales y verbales, aunque pueden ser afirmados en el marco de tendencias o corrientes pedagógicas, van más allá de las didácticas de las disciplinas y las apuestas de la escuela nueva, en las que se propende por un educando que este en el centro de la acción educativa; trascienden las miradas pedagógicas en las que el profesor más que transmitir saberes, apoya el aprendizaje; supera aquellas constructivistas e interaccionistas; o las que afirman la necesidad de un aprendizaje deliberado y colaborativo; o las que enfatizan la necesidad de problemas que desplacen la predeterminación en los procesos de enseñanza y aprendizaje; o las que acentúan las capacidades mediante competencias más que la acumulación de saberes; o las que favorecen el labor educativa por proyectos; entre otras.

Si bien se pueden presentar articulaciones con algunas de las anteriores perspectivas, se visibiliza una pedagogía creativa, que impulsa la sensibilidad y la imaginación y que, por lo tanto, muestra rasgos singulares, al centrarse en la creación y expresión de la persona y, por esta vía, en la afirmación de sí, el gobierno de sí, el cuidado de sí y la atención de sí.

En el anterior acontecimiento, el despliegue de las artes dramáticas impulsan el ingenio y la comunicación potente, a partir de una atención a sí, al lenguaje corporal, al pensamiento, al mundo interior, a la alteridad y al conjunto de la obra teatral; aspectos que permiten un desarrollo estético y plástico en la representación, gracias a lo más importante, a la transformación que el sujeto tiene sobre sí, a partir de ejercicios permanentes e integrales que se visibilizan como cultura, elemento a través del cual el sujeto configura su vida como una obra de arte, es decir, es dueño de sí a partir de los espacios y tiempos que dispone de forma creativa para su potenciación. En este sentido, las expresiones dramáticas, tienen el poder de transformar, a través de la toma de conciencia que el sujeto realiza, aspecto que deviene en un cambio de sí, por la vía de la interpretación de personajes que crean una cultura de sí.

La pedagogía teatral como práctica pedagógica artística, implica en relaciones pedagógicas acompañadas de la indagación, la apropiación de saberes, transversalizados por la sensibilidad y lo poético. Estas prácticas impulsadas en un acto educativo cruzado por el saber ser y saber sentir, favorecen en el sujeto, nuevos lenguajes y a través de ellos, la emergencia de una conciencia de sí, que permite que no sólo analicemos nuestro pasado, sino que problematicemos nuestro presente, con las repercusiones de ello en la propia identidad y la colectiva.

La potencialidad estética y pedagógica de lo dramático, al mismo tiempo que permite al sujeto la apropiación de cultura posibilita el que este sea productor de la misma y, por esta vía, el que conozca las diversas posibilidades que tiene para su perfectibilidad y a través de los recursos que le brinda el teatro. Con base en él, el sujeto afirma sus propias formas de expresión, aspecto que permite que la pedagogía teatral devenga en una pedagogía de sí, al ser concretada en acciones vivenciales, que implican niveles de conciencia, acción personal, trabajo interactivo, despliegue lúdico, trabajo activo, sensibilidad y raciocinio. Así, el arte dramático, es un importante medio para abordar la individualidad y problematizar y afianzar por esta vía, la identidad.

El arte dramático, considerada como pedagogía de sí, al favorecer el vernos tal como somos, demanda de una conexión con la interioridad del sujeto, en la que se active una constante revisión y análisis de significado, a partir de una aprehensión de la diversidad de pensamiento y acciones que en ellas desplegamos. Ellas coadyuvan a que, como sujetos, nos ocupemos de sí mismos (Foucault, 2002), desde la disposición de experiencias, prácticas y saberes que nos fortalezcan; que se plieguen en función de tener como foco la preocupación por sí mismo, por el cultivo de lo estético y lo ético y no por el acrecentamiento del lucro y el consumo. Como lo expresa Icle (2009), se trata de

una educación “ejercida por sí, sobre sí mismo, o sea, un proceso de subjetivación, en oposición a la sujeción” (p. 134), proceso que devenga, en un arte de la existencia a partir de prácticas reflexivas y voluntarias, mediante las cuales se fijen reglas de conducta y se impulse una modificación del sujeto en su ser singular, en función de hacer de la “vida una obra que sea portadora de ciertos valores estéticos y responda a ciertos criterios de estilo” (Icle, 2009, p. 134) . Un sujeto que a través de este tipo de pedagogía de sí y a partir de un trabajo ético y ascético, genere una elaboración y transformación prolongada sobre sí mismo, en función de convertirse en distinto de sí mismo, para por esta vía, tener acceso a diferentes verdades, a la afirmación de la libertad y a la virtud.

REFERENCIAS

Álvarez, P. y Martín, A. (2016). El teatro como herramienta didáctica en la enseñanza de la historia de la educación contemporánea. *RIDU*, 10, (1), 41-51

Boal, A. (2006). *The Aesthetics of the Oppressed*. London: Routledge.

Boal, A. (2009). *A Estética do Oprimido*. Río de Janeiro: Garamond y Funarte MinC

Bourdieu, P. (1998). La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Madrid: Tauros.

Butterwick, S. & Selman, J. (2012). Embodied Knowledge and Decolonization: Walking with Theater’s Powerful and Risky Pedagogy. *New directions for adult and continuing education*, (134), 61-69.

Branco, A. (2014). Para uma ideia de pedagogia teatral: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(1), 55-77.

Castañeda C., D. (2018). La educación artística: terreno fértil para el cultivo de la paz. En G. Pinzón et al. (Ed.), *Pedagogías estéticas contemporáneas. Ensayos sobre educación artística* (pp. 114-125). Bogotá, Colombia: La Libre de Bocetos.

Clark, R. (1991). Art as an Emergent School Subject: Perspectives and a Proposal from Ontario. *Studies in Art Education*, 32(4), 220-229.

Contreras, C. A. (2014). Teatro y Pedagogía. Recontextualización Curricular de un Programa de Artes. *Revista Calle 14*, 8(12), 83-93.

Côrtes, M. (2014). Portas EntreAbertas: um relato etnográfico a partir de um fazer teatro com pessoas privadas de liberdade – para além do espetáculo. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 4 (2), 351-376.

Datoo, A. (2011). Street Theatre: Critical Pedagogy for Social Studies Education. *Social Studies Research and Practice*, 6(2), 21-30.

Echecerri, J. C. (2018). Educación, biopolítica y posthumanismo en perspectiva paleantropológica. En: *Biotética III*. Sabaneta, Colombia: Universidad CES.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1996). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34

Deleuze, Gilles. (2015a). Foucault. Buenos Aires, Argentina: Paidós

- Deleuze, Gilles. (2015b). *La subjetivación: curso sobre Foucault III*. Buenos Aires, Argentina: Cactus.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1996). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34.
- Foucault, Michel. (1968). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1998). *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1999). La ética del cuidado de sí como práctica de libertad. En *Ética, estética y hermenéutica. Obras esenciales. Vol. III*. Barcelona, España: Paidós.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2004). *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros II*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de la Cultura Económica.
- Foucault, M. (2014). *El pensamiento del afuera*. Valencia, España: Pre-textos.
- Gómez, J. (2014). Teatro como acontecimiento: la importancia del error y del inacabamiento de las cosas en la pedagogía teatral. *Revista humanidades*, 4, 1-15.
- Howard, A. (2004). Speaking Theatre/Doing Pedagogy: Re-Visiting Theatre of the Oppressed. *Communication Education*, 53(3), 217–233.
- Icle, G. (2009). Pedagogía teatral: ruptura, movimiento e inquietud de sí. *Educación y Educadores*, 12(2), 129-142.
- Laferrière, G. (1997). *La pedagogía puesta en escena*. Ciudad Real: Ñaque.
- Laferrière, George. (1999). La pedagogía teatral, una herramienta para educar. *Educación social. Revista de intervención socioeducativa*, 13, 54-65.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
- Maffesoli, Michel. (1998). *Elogio da Razão Sensível*. Petrópolis: Vozes.
- Meirieu, P. (2009). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Octaedro: Barcelona.
- Motos, T. (2010). Teatro Imagen: Expresión corporal y dramatización. *Aula*, (16), 49-73
- Motos, T. & Navarro, A. (2012). Estrategias del teatro del oprimido para la formación permanente del profesorado. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 619-635.
- Nussbaum, Martha. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Revista Debates*, 73, 8-18.
- Prendergast, M. (2007). Utopian performatives and the social imaginary: toward a new philosophy of drama/theatre education. *Journal of Aesthetic Education*, 45(1), 58-73
- Singh A. (2004). Humanising Education: Theatre in Pedagogy. *Contemporary Education dialogue*, 2(1), 53-84. doi: 10.1177/097318490400200104.

- Vieites, M. F. (2011) De la pedagogía teatral: disciplina académica, área de conocimiento y especialidad de estudios. *ADE/Teatro*, 136, 144-159.
- Vieites, M. F. (2013) La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica. *Revista Española de Pedagogía*, 256, 493-508.
- Vieites, M. F. (2014). Educación teatral: una propuesta de sistematización. *Teoría de la educación*, 26(1), 77-101.
- Vieites, M. (2017). La pedagogía teatral como ciencia de la educación teatral. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 42(4), 1521-1544. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623662918>
- Perrenoud, Philippe. (1998). ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. *Educar*, 22(23), 11-34.
- Prendergast, M. (2007). Utopian Performatives and the social imaginary: Toward a new philosophy of drama/theatre education. *Journal of Aesthetic Education*, 45(1), 58-73.
- Ranciére, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ryan, L. (1986). *Innovation créatrice*. Montréal: PUQ
- Salvatierra, C. (2003). Cuatro meses en Québec: relatos de una experiencia en pedagogía del teatro. *Assaig de teatre: Revista de l'associació d'investigació i experimentació teatral*, 36, 167-180.
- Sepúlveda, C. E. (2009). Experiencia como campo de relación entre el arte y la pedagogía. *Pensamiento, Palabra y Obra*, 1(1), 12-18.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Valencia, España: Pretextos.
- Solomon, J. (1989). The Trial of Galileo. In Herget, D.E, *The History and Philosophy of Science in Science Teaching*. Proceedings of the First International Conference, Houston, Texas.
- Stanislavski, C. (2007). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*. Barcelona: Alba.
- Tadeo, J. (2012). Integración de la memoria, recuerdo histórico y teatro en la educación en Colombia: Implicaciones pedagógicas y psicosociales. *Psychología. Avances de la disciplina*, 6 (1), 13-20
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil*. Madrid: Siglo XXI.
- Tresserras, A., Alvarez, A., Zelaieta, E. y Camino, I. (2014). Pedagogía de la situación: expresión dramática para la escuela. *Revista de Investigación en Educación*, 12(2), 222-233.
- Vásquez Z. L., Ossa, A.F., Barragan, B. (2017). *Historia presente de la docencia como práctica del decir verdad social y singularidades del decir en escuelas públicas del municipio de Medellín*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Souza Viera, M. (2012). As Contribuições da Pedagogia de François Delsarte para o Ensino da Dança Moderna. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 2, (2), 1-13.
- Winston, J. (2005). Entre lo estético y lo ético: analizar la tensión en el corazón del teatro en la educación. *Revista de Educación Moral*, 34(3), 309-323.

CAPÍTULO 2

O TEATRO DE GRUPO E SUAS PEDAGOGIAS SUBTERRÂNEAS

Data de aceite: 01/02/2022

Sinésio da Silva Bina

Instituto Federal da Paraíba

Catolé do Rocha – PB

<http://lattes.cnpq.br/0488231202226200>

RESUMO: Este trabalho busca refletir sobre a formação de artistas no contexto do teatro de grupo. Procura-se discorrer sobre as pedagogias que orientam a formação em teatro a partir do século XX – pedagogia do ator, pedagogia teatral e pedagogia do teatro de grupo - ressaltando, no contexto do teatro de grupo, as pedagogias subterrâneas, entendendo por elas, grosso modo, os processos formativos que não são institucionalizados, mas que vão se consolidando na prática cotidiana. O trabalho se concentra em uma pesquisa exploratória, revisitando discussões levantadas, principalmente, por André Carreira, Gilberto Icle, Francisco André S. Lima e Alamo Pimentel G. da Silva. Reivindicam-se o lugar e importância das pedagogias subterrâneas para a formação de artistas e arte-educadores, paralelo aos processos pedagógicos teatrais já institucionalizados.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro de grupo, pedagogias subterrâneas, pedagogia teatral.

THE THEATER GROUP AND ITS UNDERGROUND PEDAGOGIES

ABSTRACT: This work seeks to think about the formation of artists in the theater group context.

We seek to talk about the pedagogies that guide theater training from the twentieth century – actor’s pedagogy, theatre pedagogy and pedagogy of the group theatre – emphasizing, in the theater group context, the underground pedagogies, I understand it, roughly speaking, the formative processes that are not institutionalized, but that go consolidating in daily practice. The work focuses on exploratory research, revisiting discussions raised mainly by André Carreira, Gilberto Icle, Francisco André S. Lima and Alamo Pimentel G. da Silva. The place and importance of underground pedagogies for the training of artists and art-educators is claimed, parallel to the theatrical pedagogical processes that are already institutionalized.

KEYWORDS: Theater group, underground pedagogies, theatre pedagogy.

INTRODUÇÃO

O teatro de grupo é um chão propício à formação de artistas e de arte-educadores. Esse modo de organização em torno do fazer teatral cultiva processos formativos que vão se consolidando na prática cotidiana. Em localidades interioranas, quando não se tem acesso a escolas técnicas ou graduação em teatro, a prática em grupo se torna, muitas vezes, a única alternativa de formação. Nesse sentido, é importante refletir sobre as implicações, desafios e possibilidades desse modo de fazer teatral para a formação em teatro, no intuito de reafirmar a sua importância, paralela aos

processos pedagógicos teatrais já institucionalizados.

É importante dizer que a minha formação artística vem também da prática teatral em grupo. Embora eu tenha cursado uma graduação em Teatro pela Universidade de Brasília – o que foi possível em grande parte graças à descentralização da oferta de cursos por meio do Programa Universidade Aberta do Brasil – considero que a minha formação vem, principalmente, da atuação em um grupo de teatro do interior de Minas Gerais, no qual trabalhei por mais de quinze anos consecutivos, cumprindo funções de atuação, dramaturgia, elaboração e administração financeira de projetos e arte-educação.

Este artigo, portanto, procura trazer reflexões já consolidadas por outros pesquisadores, mas também propõe outras reflexões, que dialogam com o meu próprio itinerário formativo e com o contexto dessa formação.

1 | APONTAMENTOS SOBRE O TEATRO DE GRUPO

O teatro considerado “de grupo” se apresenta sob diversas configurações ao longo do século XX e na atualidade. Percebe-se, todavia, que é a partir do final do século passado que essa forma de organização em torno do fazer teatral passa a ser investigada com mais afinco por pesquisadores e outros estudiosos das artes cênicas. A década de 1990 presenciou uma eclosão de grupos e coletivos teatrais, com práticas marcadas por uma atitude política, ética e estética. Muitos desses grupos se inspiraram naqueles que floresceram nos anos 60 e 70, durante a ditadura civil-militar, com bandeiras anárquico-libertárias, e que primavam por um trabalho coletivo e compartilhado, sem a supremacia de determinada função sobre as outras. Nos anos 90, porém, embora houvesse a manutenção de alguns desses princípios, buscava-se um fazer que vislumbrava outra organização, muitas vezes atrelado a uma linha de pesquisa. Inclusive muitos grupos foram constituídos por estudantes ou egressos dos cursos técnicos de Teatro e das universidades. Outros tantos, contudo, foram compostos com a reunião de atores que não vieram de uma formação institucionalizada, principalmente em cidades onde não há a oferta de cursos profissionalizantes de atores.

A expressão “teatro de grupo” traz em si uma redundância, que poderia ser, à primeira vista, considerada desnecessária. Afinal, o teatro é, em sua essência, uma arte da coletividade. A linha de pensamento adotada neste artigo, entretanto, vai ao encontro de uma ideia que diferencia o “teatro de grupo” de qualquer “grupo de teatro”.

O que marca a existência do grupo, no sentido que nos interessa, é uma experiência comum colocada em perspectiva. Qual seja, a de um tipo de organização que não tem como finalidade a criação pontual de um evento artístico, ainda que um evento, um espetáculo, por exemplo, possa estar entre os planos, como, de fato, quase sempre está. Trata-se, antes, de um projeto estético, de um conjunto de práticas marcadas pelo procedimento processual e em atividade continuada, pela experimentação e pela especulação criativa, que pode inclusive se desdobrar ou alimentar desejos de intervenção de outra

ordem que não a estritamente artística (ABREU, 2008, p. 22).

Os estudos relativos ao “teatro de grupo”, atualmente, embora reconheçam a pluralidade de realidades e os diversos *modi operandi* instaurados nos coletivos, buscam traçar paralelos, diálogos, e estabelecer ideais, princípios e práticas que seriam comuns a essas organizações. Nesse sentido, André Carreira comenta que

No imaginário daqueles que fazem teatro, o termo “teatro de grupo” é uma referência a um teatro que se faz nos territórios da independência e da autonomia. Um teatro resultante de projetos coletivos que se colocam para além das fronteiras do teatro comercial e que também se distingue dos projetos individuais encabeçados por diretores que reúnem elencos circunstanciais. Seria um teatro definido pela durabilidade da equipe, o que estaria relacionado com as particularidades dos respectivos projetos artísticos e políticos (CARREIRA, 2011, p. 43).

Independência, autonomia, coletividade, não comercial e durabilidade seriam, desse modo, palavras e ideias basilares do fazer teatral em grupo, apesar de haver diversas maneiras – orientadas pelas particularidades históricas, sociais e políticas de cada contexto – de o entender e praticá-lo. Outro ponto-chave do exercício teatral em grupo seria a formação de seus atores, que, normalmente, também se desdobram em outras funções, desde a produção dos próprios projetos às atividades pedagógicas. E aqui temos outro elemento importante, o caráter didático assumido por muitos grupos contemporâneos, o que contribui para a formação de novos agentes, para a formação dos próprios atores do grupo e para a formação de arte-educadores, por meio da prática da docência, da sistematização e compartilhamento da experiência vivida.

2 | REVISITANDO AS PEDAGOGIAS DE FORMAÇÃO EM TEATRO NO BRASIL

Em termos históricos, os estudos na área da formação e pesquisa em teatro ainda são muito recentes e muitas expressões relativas a essa formação surgiram ou ganharam destaque na contemporaneidade, embora remontem a experiências desenvolvidas desde o início do século XX até a atualidade. Deparamo-nos, desse modo, com as terminações “pedagogia do ator”, “pedagogia teatral”, “pedagogia do teatro de grupo” e, mais recentemente, “pedagogias subterrâneas”. Embora esta última não seja exclusiva do universo teatral, ela tem sido adotada para se referir a certos modos de formação em teatro. A seguir descrevo brevemente essas terminologias e a relação delas com o teatro de grupo. Embora sejam passíveis de serem distinguidas, não são excludentes. Percebe-se, ao contrário, o imbricamento de umas nas outras, associações e correlações.

Gilberto Icle (2009) considera que a “pedagogia do ator” surge na medida em que aparece também a figura do diretor-pedagogo, no limiar do século XX, “pois a necessidade de pesquisar ou criar instrumentos para lograr êxito na encenação requer um ambiente “pedagógico” no qual a pesquisa da linguagem teatral perpassa a investigação dos atores”

(ICLE, 2009, p. 6). Nessa pedagogia, então, o trabalho está voltado para a função do ator e a finalidade do treinamento atoral se concentra na montagem de espetáculos, não extrapola os objetivos da arte teatral. A Pedagogia do Ator estaria, assim, concentrada nas investigações e práticas pedagógicas que teriam como objetivo a formação de atores mais eficientes, inventivos e criativos, com vistas à melhoria na qualidade dos espetáculos. Os fins pedagógicos, desse modo, implicariam fins artísticos.

Nesses processos formativos, vários diretores-pedagogos sistematizaram metodologias de treinamento que, ainda hoje, alimentam a formação em teatro, seja nos ambientes institucionalizados, compondo os currículos fixados, seja em contextos não formais. Icle ainda afirma que “foi na situação de diretor-pedagogo que nomes importantes como Stanislavski, Meyerhold, Copeau, Decroux, Grotowski, Barba, constituíram modos de fazer e pensar teatro que se poderia nomear como “condição” de aparecimento da Pedagogia Teatral, tal qual a conhecemos hoje” (ICLE, 2009, p. 6).

A Pedagogia Teatral entra em cena a partir do momento em que os conhecimentos teatrais, além de serem aplicados à criação de espetáculos, transcendem esse objetivo e passam a ser utilizados em contextos e com finalidades bem diversas. O processo de ensino e aprendizagem em teatro, desse modo, tem sua área de atuação ampliada consideravelmente. Os fins artísticos e a formação de profissionais atores não seriam, então, a ocupação única da Pedagogia Teatral. Essa seria, para Icle, inclusive, uma das dificuldades metodológicas ao se pensar o lugar da Pedagogia do Teatro.

Por diferentes caminhos tornou-se verdade entre nós que, ensinar teatro, ensina a ser cidadão, ensina a ser um bom aluno, ensina a viver melhor, ensina a ter um objetivo na vida, ensina a não ser violento, enfim, ensina a ser humano e completo, por intermédio das práticas criativas isomorfas às práticas profissionais de teatro. Nesse sentido, o teatro tem se apresentado sob a forma pedagógica em ambientes tão diferentes quanto empresas, igrejas, associações, ONGs, escolas, presídios, hospitais; o que quer dizer que a forma privilegiada de sua presença, com vistas a esses processos de humanização não é o espetáculo, mas a situação pedagógica (ICLE, 2009, p. 2).

Outros entraves metodológicos, para o pesquisador, seriam: a dificuldade de se definir o que é teatro, ou a ampliação da área de abrangência do teatro no rol das manifestações culturais, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, com o aparecimento das antropologias teatrais; e, em decorrência desse fato, a dificuldade de se definir o que ensinar e o que deve ser aprendido.

Icle ainda ressalta que, apesar dessa instabilidade metodológica, o teatro se torna, no século XX, “cada vez mais senhor de suas próprias atitudes, solicitando para si o estatuto de arte autônoma capaz de disponibilizar a outros campos de saber suas idiossincrasias” (ICLE, 2007, p. 12). E se a Pedagogia Teatral se coloca a serviço de outros campos do saber e adquire outras perspectivas e finalidades, é certo também que ela se reafirma e encontra centralidade na formação dos profissionais do teatro. No século XX é que surgem

as diversas escolas de Teatro, em nível técnico e superior, no Brasil. E paralelamente a essa expansão dos cursos profissionalizantes, muitos grupos investem por conta própria na investigação de linguagem e no treinamento técnico de seus integrantes, assumindo, muitas vezes, esse estado pedagógico como um princípio basilar da sua existência. E nesse movimento de pesquisa, experimentação e disseminação do conhecimento em coletivos teatrais, é que surge o que poderíamos chamar de Pedagogia do Teatro de Grupo.

Na história do teatro do século XX, percebe-se uma estreita relação entre a prática teatral em grupo e o estabelecimento de pressupostos metodológicos para o ensino de teatro. O fazer teatral e suas pedagogias, desse modo, mantêm uma dinâmica em que se interligam por vias de mão dupla. Ora a prática teatral se aprimora pela investigação de saberes sistematizados, ora essa sistematização se dá a partir da investigação e experimentação prática. No mesmo sentido, escolas foram criadas a partir de trabalhos de grupos teatrais, assim como grupos foram criados a partir da con-vivência em escolas.

Francisco André Souza Lima (2014) destaca a importância que os grupos amadores tiveram para a renovação do teatro no Brasil. Segundo o autor, a sistematização dos currículos das escolas de teatro que surgiram a partir do final da década de 1930 foi influenciada pelas iniciativas de sucesso dos grupos amadores. Desses grupos ainda despontaram nomes que são grandes referências em diversas áreas do nosso teatro, como Abdias Nascimento, Antunes Filho, Augusto Boal, Ariano Suassuna, Gianfrancesco Guarnieri, Ziembinski, Hermilo Borba Filho, Nelson Rodrigues, Pascoal Carlos Magno, Zé Celso Martinez Corrêa, dentre outros. Nomes que compõem, hoje, o currículo de muitas instituições que se dedicam ao ensino de teatro, seja pela via formal ou não formal.

Lima ainda comenta que, com o florescimento dos diversos grupos teatrais nos anos 60 e 70 – impulsionados principalmente pelos trabalhos notórios dos grupos Teatro de Arena, Teatro Oficina e Opinião – e a ênfase no ofício do ator, princípio apregoadado pela emergente antropologia teatral, a pedagogia teatral se fortaleceu no seio do teatro de grupo “com a necessidade de o treinamento continuado, a sistematização de procedimentos de criação e o aprimoramento do trabalho dos intérpretes e de outras funções que compõe a arte dramática” (LIMA, 2014, p. 33).

Daí, o pesquisador propõe uma definição de Pedagogia do Teatro de Grupo:

a área de interesse do eixo temático Pedagogia do Teatro que reúne as modalidades e dispositivos metodológicos adotados nas ações de formação **sistematizadas** por grupos teatrais, que se orientam e ao mesmo tempo difundem as ideologias e/ou práticas defendidas por esse modo de operar (LIMA, 2014, p. 43. Grifo meu).

A Pedagogia do Teatro de Grupo, desse modo, orienta tanto a formação interna do coletivo quanto as suas ações de formação externa, o trabalho pedagógico que venha a desenvolver. Essas ações formativas que, conforme Lima, são sistematizadas, podem se alinhar ou não aos princípios e técnicas difundidos pelo meio acadêmico, de acordo com

as características do grupo, seu histórico e suas escolhas. E se há, nesse processo, a pressuposição de planejamento e sistematização da ação pedagógica, Lima prefere usar o termo *educação não formal*, em vez de *educação informal*, ao se referir a essa Pedagogia. Ele reconhece, no entanto, que há nas relações estabelecidas no teatro de grupo uma *educação informal*.

“As relações interpessoais, os conflitos de interesse, as soluções encontradas para lidar com os desafios, e outros fatores que emergem no cotidiano de um grupo também se constituem em linhas de força que proporciona importantes relações de aprendizagem” (LIMA, 2014, p. 45).

Esse aprendizado, segundo Lima, estaria restrito, entretanto, aos membros do grupo, em suas interações do dia a dia. É nesse espaço entre as práticas *não formais* e *informais* do exercício teatral em grupo que brota o que estamos chamando de *pedagogias subterrâneas* nesse contexto.

3 I PEDAGOGIAS SUBTERRÂNEAS NO CONTEXTO TEATRAL

A formação artística no contexto do teatro de grupo, sobretudo nos grupos que atuam em locais onde não há instituições formais que ofertam cursos técnicos ou graduação na área, se dá no cotidiano de trabalho, nas vivências. As pedagogias que orientam essa formação, em geral, prescindem de uma sistematização e, muitas vezes, existem sem saber que existem. As nomenclaturas “pedagogia do teatro” e “pedagogia do teatro de grupo”, desse modo, não dariam conta de abarcar a multiplicidade de situações envolvidas na formação artística nesse contexto. Da mesma forma, o termo “pedagogia do ator” se torna bastante restritivo quando pensamos na formação do profissional no teatro de grupo na contemporaneidade. A expressão “pedagogias subterrâneas”, então, se apresenta como uma boa opção, pois ela inclui, nesse ambiente formativo não escolarizado, as práticas educativas que acontecem em situações *não formais* e *informais*.

Álamo Pimentel Gonçalves da Silva, a partir do trabalho do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada – IRPAA, instituição sediada em Juazeiro, na Bahia, defende, em 2002, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a tese *O elogio da convivência e suas pedagogias subterrâneas no semi-árido brasileiro*. Ao que tudo indica, vem daí a nomenclatura *pedagogias subterrâneas*. O trabalho de Silva e da IRPAA centra-se na reversão de uma lógica que busca combater o problema da seca para uma corrente de pensamento e ações que investiga meios de conviver com ela. Dessa procura conjunta, que alia o conhecimento técnico-científico aos saberes populares do semiárido, brota o que ele chama de *pedagogias subterrâneas*. Vale ressaltar que esse termo não possui uma definição explícita e direta dentro da tese. Ele é utilizado apenas no título. Coube aqui, então, um esforço interpretativo e de costura das ideias expostas pelo autor, no intuito de se estabelecer uma possível conceituação.

Um ponto que se destaca em relação às *pedagogias subterrâneas* é que o termo já

vem no plural. Nesse sentido, elas podem se manifestar de diferentes maneiras, conforme o contexto em que se inserem. O termo parece escapar, assim, a qualquer tentativa de encerramento de um conceito. Talvez me pareça mais uma filosofia pedagógica, um conjunto de princípios que orientam determinado pensamento a respeito da prática educativa. Uma prática que se dá na “informalidade espaço/temporal da experiência educativa, (...) que é de natureza pedagógica mas que se desloca da perspectiva de escolarização” (SILVA, 2002, p. 23).

A expressão *pedagogias subterrâneas* não surge, portanto, do universo artístico, o que não nos impede de tomá-la de empréstimo e aplicá-la ao contexto da formação em arte. A partir da exposição de Álamo Silva, traçam-se alguns fundamentos dessas pedagogias: 1) elas não se dão no seio da educação formal, institucionalizada. Pertencem ao rol das práticas não formais e informais de ensino-aprendizagem. Isso não significa, contudo, que, dentro dos ambientes formais, não possa haver espaço para o surgimento de saberes não formalizados; 2) não se dão, necessariamente, a partir de uma intencionalidade educativa, mas da manifestação de um *estado pedagógico*.

“Compreendo-o como o eixo que garante a construção de um processo educativo no interior de processos culturais a partir do *diálogo*, da *releitura de acervos culturais*, da *produção simbólica de significados para a realidade* e da *busca de transformação desta realidade*” (SILVA, 2002, p. 49. Grifos do autor);

3) propõem o enfretamento de determinado problema, mas não por meio do combate ao problema, e sim da investigação de formas de lidar com ele; 4) instauram um conhecimento que é adquirido a partir das experiências vividas.

As *pedagogias subterrâneas* se baseiam nas relações horizontais entre os sujeitos, em que cada um vai adquirindo reconhecimento e legitimidade nas dinâmicas estabelecidas. Os sujeitos produzem o conhecimento, a partir de suas vivências, que transitam entre os saberes sociais e os científicos, os quais são colocados em diálogo e voltam ao campo da prática, trazendo novas dimensões às ações transformadoras. Para se investigar as *pedagogias subterrâneas*, é preciso compreender que elas emergem de um lugar avesso, “esse outro lugar em que o contínuo e o descontínuo histórico encontram-se, confrontam-se, dialogam, nutrem-se um do outro” (SILVA, 2002, p. 19). Elas não se dão, portanto, pela via da negação das outras pedagogias. Pelo contrário, se colocam na prática da retroalimentação. Mais do que privilegiar determinados conhecimentos, elas abrem frestas, janelas que possibilitam a interpenetração dos saberes historicamente reconhecidos e dos saberes adquiridos na vida cotidiana.

A ideia de *pedagogias subterrâneas*, desse modo, parece servir perfeitamente aos propósitos formativos do teatro de grupo. Esses processos educativos também se dão no diálogo entre os saberes sistematizados e os que se criam na espontaneidade das vivências. Eles transitam entre as ações formativas intencionais e as que escapam a qualquer intencionalidade. De acordo com Marcos Colleta,

a prática de grupo costuma apresentar métodos pedagógicos mais livres ou menos sistematizados, havendo a possibilidade de variarem bastante de acordo com os caminhos e interesses de pesquisa tomados pelo coletivo, sem a preocupação em estabelecer uma estrutura pedagógica nos moldes tradicionais já que geralmente o objetivo final é a criação artística, e quando se fala em arte é preciso haver o espaço do caos, da liberdade e da imprevisibilidade (COLLETA, 2014, pp. 41-42).

“Pedagogias subterrâneas” parece casar-se muito bem com essa ideia. Elas se originam e se sustentam no seio da coletividade. Elas encontram solidez, mesmo cultivadas em terrenos movediços, cambiantes, instáveis. Elas fogem da lógica do combate a esses “problemas” e instauram a lógica da convivência com eles. Elas se dão na experiência de um “estado pedagógico”, que se enraíza nas trocas, na con-vivência.

O estado pedagógico delinea-se, portanto, como dimensão de conjunção (estar-junto) e vivência (estar-sendo), em que a relação educador/educando está implicada num movimento de ensino/ aprendizagem multifacetado e repleto de recursividades. Ensinar e aprender formam o duplo do ato educativo, estão um para o outro no âmbito da troca de saberes, criam performances culturais que elaboram as partilhas vivenciais, nas quais os sujeitos consagram à sua existência o lugar da transubstanciação dos seus saberes. (SILVA, 2002, p. 48).

O teatro de grupo, assim, é fonte de construção e circulação de conhecimentos e, nas relações que estabelece, o grupo vai se formando enquanto grupo, na medida em que seus integrantes também se formam. A vivência em grupo proporciona a aquisição de saberes subterrâneos que, assim como na estrutura de algumas plantas, vão incorporando ramificações que, para além de uma lógica sequencial, podem surgir de qualquer ponto e ganhar novos contornos e aprofundamentos.

No interior dos processos de trabalho no teatro de grupo emergem as *pedagogias subterrâneas* advindas das experiências que alimentam a formação, inicial ou continuada, dos seus integrantes. Gina Aguilar (2013) utiliza como sinônimo de formação a expressão *trans-formação*:

Quando falo em *trans-formação* estou me referindo não ao fato de aprender algo, e sim ao como o aprender forma e *trans-forma* o sujeito, faz com que ele transite pelo caminho até si mesmo e nesse caminho, em que talvez o mais importante seja o caminhar e não tanto o destino, estabeleça uma relação de sua interioridade com a matéria de estudo (AGUILAR, 2013, p. 12. Grifos do autor).

A reflexão de Aguilar é alimentada pelo pensamento do filósofo catalão Jorge Larrosa, para quem a transformação do sujeito é condição para que a experiência aconteça. Em seu belo texto *Experiência e alteridade em educação*, o pensador resume o seu conceito de experiência nas seguintes palavras: “poderíamos dizer que a experiência é “*isso que me passa*”. Não isso que passa, senão “*isso que me passa*”.” (LARROSA, 2011, p. 5). O “isso” a que se refere Larrosa pressupõe uma exterioridade em relação ao sujeito da experiência.

Esta só se dá quando o sujeito entra em contato com algo que não é ele, que não depende dele, não lhe pertence, que é outra coisa. A experiência, segundo Larrosa, é algo que passa ao sujeito que a vivencia. O sujeito é, desse modo, o lugar da experiência, que é atingido por um acontecimento exterior a ele. Ela só pode ser, nesse sentido, subjetiva, única, singular para cada um. E na medida em que o sujeito é o território de passagem, a experiência o afeta, produz efeitos nele, o forma e o transforma.

Essa ideia de experiência é, portanto, fundamental ao se pensar sobre a formação de atores e arte-educadores, principalmente, quando se trata do contexto do teatro de grupo e, mais ainda, a meu ver, nos grupos com pouco ou nenhum acesso a processos formativos sistematizados ou institucionalizados. A formação/trans-formação artística estaria, além do acúmulo de informações e técnicas, sendo determinada também pelas experiências que o sujeito vivencia. E, no teatro de grupo, ao mesmo tempo em que a formação se dá no campo da subjetividade, ela abrange o grupo, pois este se constitui como um sujeito coletivo.

Muitas seriam, então, as experiências que compõem as pedagogias subterrâneas que permeiam a prática teatral em grupo. Não cabe aqui uma investigação mais aprofundada, que seria matéria para uma pesquisa mais extensa, entretanto cabe mencionar algumas. Há os espaços específicos de formação, marcados por uma intencionalidade educativa, em um contexto não formal, abordando conteúdos já sistematizados ou não, como cursos, oficinas, residências artísticas, participação em seminários, em aulas externas, em demonstrações de processos criativos, em núcleos de pesquisa, além das rotinas formativas inseridas no cotidiano do grupo, como as trocas internas e outras.

Importantes momentos de formação, também, são os processos criativos vivenciados, que, normalmente, no teatro de grupo, prezam pela relação horizontal entre os integrantes e autoria compartilhada, não se rendem ao apelo comercial ou industrial da cultura e proporcionam a experimentação artística. O aprendizado se amplia nos momentos de apresentações artísticas e no contato direto com públicos diversificados. Floresce ainda com a apreciação de outras obras artísticas e a constante reflexão sobre o próprio fazer e os fazeres alheios.

A oferta de cursos e oficinas, que muitos grupos já adotaram como um princípio, constitui-se também como uma importantíssima instância de formação de atores e de arte-educadores. Além de contribuir, muitas vezes, para a sustentabilidade financeira do grupo, a ação pedagógica é essencial para a difusão de suas ideias ou, até mesmo, pode ser um meio de algum integrante fazer experimentações que não teriam espaço dentro do coletivo. Podem, inclusive, fomentar a formação de novos grupos.

Outra ramificação formativa que compõe as pedagogias subterrâneas dos grupos é a participação em instâncias delineadoras das políticas públicas de cultura e em organizações criadas para reivindicar essas políticas e/ou promover a cooperação inter-grupal, tais como Conselhos, Conferências, Cooperativas e Associações de Cultura, entre outras.

Essa participação é importante na medida em que o artista, hoje, sente a necessidade de extrapolar as especificidades da arte e alcançar a formação política e cidadã.

A formação artística é, nesse sentido, inerente à prática teatral de grupo. Os saberes gerados no fazer teatral em grupo dialogam com os saberes acadêmicos, mas se dão na convivência cotidiana, em ações pedagógicas intencionais ou não intencionais, não formais ou informais. Assim, o grupo vai percorrendo um percurso formativo, conforme desenvolve seus projetos. A terminologia *pedagogias subterrâneas*, portanto, parece ser bem adequada para se tratar da formação no seio do teatro de grupo. Procuramos trazer algumas reflexões sobre essas práticas formativas, que carecem, certamente, de mais aprofundamento. Intenta-se, aqui, lançar luz sobre elas e reconhecer que, do subsolo onde se encontram, são adubo para a sustentação da formação de muitos artistas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Kil. A dialética das condições e a fatura estética no teatro de grupo. In: **Subtexto Revista de Teatro do Galpão Cine Horto**. Belo Horizonte: Edições CPMT, Ano V, nº 5, dez., 2008.

AGUILAR, Gina Maria Monge. **Trans-formação do ator no teatro de grupo em latino américa**: Abya Yala, Yuyachkani e Ôi Nóis Aqui Traveiz. 2013. Tese (Doutorado em Pedagogia do Teatro) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CARREIRA, André. Teatro de grupo: um território multifacético. In: ARAÚJO, Antônio et al (org). **Próximo ato**: teatro de grupo. São Paulo: Itaú Cultural, 2011.

COLLETA, Marcos. **A formação do ator no contexto da prática de grupo**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, Belo Horizonte, 2014.

ICLE, Gilberto. Pedagogia Teatral como cuidado de si: problematizações na companhia de Foucault e Stanislavski. In: Reunião Anual da ANPED. ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social: [anais] Caxambu: ANPED, 2007.

ICLE, Gilberto. Da pedagogia do ator à pedagogia teatral: verdade, urgência, movimento. In: **O Percevejo Online**: periódico do PPGAC/UNIRIO. Dossiê: Teatro e pedagogia. Vol. 01. 2009.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. In: **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul: UNISC, v.19, nº 2, jul./dez., 2011. pp. 04-27.

LIMA, Francisco André Sousa. **Pedagogia do teatro de grupo**: o processo colaborativo como dispositivo metodológico no Oficina Finos Trapos. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro e Escola de Dança, Salvador, 2014.

SILVA, Álamo Pimentel Gonçalves da. **O elogio da convivência e suas pedagogias subterrâneas no semi-árido brasileiro**. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2002. Disponível em <<http://www.irpaa.org/modulo/publicacoes/artigos>>. Acesso em 30 abr. 2018.

CAPÍTULO 3

DA NECESSIDADE DO TEATRO PARA A SOCIEDADE: DIÁLOGOS ENTRE DENIS GUÉNOUN E AUGUSTO BOAL

Data de aceite: 01/02/2022

Amanda Lima

Mestra na Universidade Federal da Bahia

RESUMO: Este artigo almeja propor uma reflexão acerca da necessidade do teatro: de fazer teatro, de verteatro, dentro da sociedade contemporânea. São colocadas em diálogo as ideias de Denis Guénoun na obra *O teatro é necessário?*, com as de Augusto Boal, concernentes ao Teatro do Oprimido. O teatrólogo francês discorre sobre as necessidades políticas, psicológicas e artísticas do indivíduo em relação ao teatro e argumenta que o que possui de mais relevante, após o advento do cinema, é o jogo do ator em cena. Boal, por outro lado, vem propor uma forma em que seus espectadores agem, observam e então entram em cena, estabelecendo o fazer teatral como um ensaio para a revolução. Ao teatro, para Boal, é conferido título de necessidade ao passo que se entende que a mobilização popular não é apenas necessária, como precisa ser pensada e experimentada de maneira prática. Assim, o dialogismo entre as ideias de Boal e Guénoun com relação à necessidade de teatro permite acrescentar como uma de suas funções imprescindíveis a importância social que o teatro ganha ao reunir as figuras de espectador e ator dentro do fazer teatral. Os autores concordam na revisão das fronteiras da ação/observação como primordial para a evolução do teatro como expressão artística e social em consonância com as mudanças da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Artes cênicas; Sociedade;

Teatro do oprimido; Jogo do ator; espect-ator.

ABSTRACT: This paper aims to discuss the necessity of theatre, of making theatre and of watching theatre, within society. Two ideas are confronted: those of Denis Guénoun from the work *Is theatre necessary?*; and those of Augusto Boal, concerning the Theatre of the Oppressed. The French scholar discusses the political, psychological and artistic needs concerning theatre and argues that its main relevance, after the rise of cinema, lies in the actors' performing game on scene. Boal, on the other hand, proposes a model in which the spectators act, observe and come into play, establishing theatre-making as a rehearsal for revolution. According to Boal, the title of necessity is conferred to theatre once it's understood that popular mobilization is not only necessary, but must be thought of and experimented in practice. Thus, the debate between the ideas of Boal and Guénoun, concerning the necessity of theatre, makes it possible to add to the role of its essential functions the social importance it takes on when combining the figures of spectator and actor within theatre-making. The authors concur in the vital need of reviewing the borders between action/observation for the evolution of theatre as a form of artistic and social expression aligned with the changes of society.

KEYWORDS: Theatre arts; Society; Theatre of the oppressed; Performing game; spect-actor.

Para os fazedores de teatro da atualidade, em algum ponto de suas vidas

artísticas, costuma surgir um questionamento em torno do que se faz: qual é a necessidade de meu trabalho para a sociedade¹? Esta questão é muito mais profunda do que será discutida no presente artigo uma vez que envolve definições sobre a “utilidade” da arte, o conceito de “útil” dentro de uma sociedade dominada pelas relações econômicas de lucro e produtividade etc. O que o presente artigo almeja discutir é apenas parte dessa discussão maior. Trata-se, portanto, de algumas formas de considerar o teatro que podem expandir a reflexão acerca do papel do teatro na vida da sociedade e seus indivíduos. O presente artigo está estruturado em três seções: as duas primeiras tratando especificamente das ideias de cada autor sobre o tema; e a última trazendo aproximações entre as teorias de ambos. Para tanto, serão utilizadas como base, principalmente, as obras *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas* (1991) e *O teatro é necessário?* (2015), de Augusto Boal e Denis Guénoun, respectivamente.

AUGUSTO BOAL

Augusto Boal defende o teatro, entre outras coisas, como uma **ferramenta de transformação**, passível de ser utilizada sob várias formas. Uma delas é a percepção do próprio corpo como dispositivo de mudança social, e não apenas força de produção. Isto é, por meio da prática teatral, o indivíduo pode se tornar mais consciente de suas próprias capacidades corporais e, a partir daí, perceber-se mais como indivíduo e menos como simples força de trabalho: Os exercícios [...] têm por finalidade “desfazer” as estruturas musculares dos participantes. Isto é, desmontá-las, verificá-las, analisá-las. Não para que desapareçam, mas sim para que se tornem conscientes. Para que cada operário, cada camponês, compreenda, veja e sinta até que ponto seu corpo está determinado por seu trabalho. (BOAL, 1991, p.146).

Os exercícios [...] têm por finalidade “desfazer” as estruturas musculares dos participantes. Isto é, desmontá-las, verificá-las, analisá-las. Não para que desapareçam, mas sim para que se tornem conscientes. Para que cada operário, cada camponês, compreenda, veja e sinta até que ponto seu corpo está determinado por seu trabalho. (BOAL, 1991, p.146).

O treinamento teatral seria, portanto, uma via de aprendizagem para tornar o corpo expressivo e, a partir daí, o indivíduo é capaz de adotar o próprio teatro como linguagem de expressão. Boal objetiva que os corpos sejam veículo de expressão e, por meio desta, possam transformar a realidade em que vivem.

Sobre os lugares de ação do teatro, Boal propõe a comparação de seu teatro com o de Aristóteles e o de Brecht:

Aristóteles propõe uma *Poética* em que os espectadores delegam poderes

¹ É digno de nota que o termo sociedade pode assumir um caráter excessivamente generalista e abstrato. As reflexões deste artigo partem dos argumentos dos referidos autores, elaborados na segunda metade do século XX; e, devido a sua julgada atualidade, lançam luz às reflexões concernentes à sociedade contemporânea. O termo sociedade, portanto, é empregado referindo-se ao período histórico do ocidente.

ao personagem para que este atue e pense no seu lugar; Brecht propõe uma Poética em que o espectador delega poderes ao personagem para que este atue em seu lugar, mas se reserva ao direito de pensar por si mesmo, muitas vezes em oposição ao personagem. No primeiro caso, produz-se uma “catarse”; no segundo, uma “conscientização”. O que a Poética do Oprimido propõe é a própria ação! O espectador [...] ensaia preparando-se para a ação real. (1991, p. 138).

Sendo assim, a necessidade de um teatro como o de Boal pode ser traduzida na necessidade de transformação de realidades. Não que as épocas de Aristóteles e Brecht não demandassem mudanças, longe disso. Mas é em Boal que tal necessidade é organizada pelo teatro como ação a ser desencadeada pelo povo e, por conseguinte, trata-se de um teatro a ser feito pelo próprio povo. Isso fica claro quando defende:

Penso que todos os grupos teatrais verdadeiramente revolucionários devem transferir ao povo *os meios de produção teatral*, para que o próprio povo os utilize, à sua maneira e para os seus fins. O teatro é uma arma e é o povo que deve manejá-la! (BOAL, 1991, p. 139, grifos do autor).

Para tais fins, Boal propõe uma variedade de modalidades teatrais que permitem a participação popular, mesmo quando as pessoas estão inconscientes de que aquilo em que participam seja teatro, como é o caso do teatro invisível, que

Consiste na representação de uma cena em um ambiente que não seja o teatro, e diante de pessoas que não sejam espectadores. [...] Durante todo o espetáculo, essas pessoas não devem sequer desconfiar que se trata de um espetáculo, pois se assim fosse, imediatamente se transformariam em espectadores. (BOAL, 1991, p. 167).

Ou seja, se o público se percebesse como espectador, perderia o potencial de ação por respeito à convenção teatral de que sua função ali é de observar, apenas.

Outro exemplo de uma das formas de teatro que Boal propõe é o teatro-debate, que, basicamente, consiste de uma apresentação de um enredo que não possui uma boa solução. Então, a cena é aberta para que qualquer pessoa apresente uma solução que ache mais adequada para aquela problemática proposta. A ideia é que o participante proponente não diga qual é a sua solução, mas sim entre em cena, coloque-se no lugar de ação e aja a fim de resolver o problema (BOAL, 1991, p. 161).

Considerando esse formato de prática, a utilização do termo espectador não seria mais completamente apropriada, por remeter a uma passividade de observação. Boal propõe a utilização do termo *espect-ator*, propondo por meio de tal denominação que todos sejam tanto ativos quanto passivos nessa modalidade de fazer teatral, ou seja, que têm potencial de agir tanto quanto de observar. (BOAL, 1991).

É digno de nota que Boal não defende que todo teatro seja completamente racional, estratégico e isento de paixões, de acordo com o que defende na obra *Estética do oprimido*:

A existência de uma Estética do Oprimido – Estética da Cidadania – não proíbe ninguém de fazer arte sobre a perplexidade, a angústia, a solidão e

sonhos desvairados. Todas as formas de criação artística, toda especulação filosófica e estética, podem ajudar a enriquecer nossa sensibilidade e nossa inteligência – depende do tempo e lugar. (2009, p.107).

Sendo assim, pode-se inferir que a noção de “utilidade” de diferentes tipos de teatro tanto está dependente dos contextos em que estão inseridos, quanto corrobora a ideia de que é possível que haja necessidade de mais de um tipo de teatro num mesmo contexto histórico. A ideia da necessidade de um teatro que inclui (e demanda!) a participação ativa do povo não exclui aquela de que outros são necessários em contextos distintos ou para outros fins.

DENIS GUÉNOUN

Na obra *O teatro é necessário?* (2015), Denis Guénoun, teatrólogo francês, faz uma abordagem histórica da arte teatral em relação à sociedade no qual está inserida, de modo a refletir sobre sua necessidade. No decorrer de sua obra, é possível inferir que o autor defende que à medida que a sociedade muda, o teatro produzido acaba por mudar, também. Assim, talvez a questão não seja exatamente **se** o teatro é necessário, mas **qual** teatro é necessário no contexto social da atualidade.

A delimitação deste “qual” não é exata, mas é possível concluir no decorrer de seu argumento que trata-se, pelo menos para a sociedade atual, de uma necessidade (ou urgência) de ação, de integração do indivíduo dentro das decisões do funcionamento de sua própria vida e comunidade.

A título de exemplo, pode-se tomar o pensamento aristotélico como base de observação do tipo de teatro que é produzido por um determinado contexto. Segundo uma filosofia de análise, pensamento lógico e observacional, Aristóteles propõe em sua *Poética* um teatro cuja necessidade é “fundamentalmente dupla: necessidade de uma prática (cênica) e de uma teoria (espectadora).” (GUÉNOUN, 2015, p.38). Tal afirmativa baseia-se no princípio de que se “[...] temos prazer em olhar (*theōrountes*) [...] a razão é que aprender é um prazer [...]; efetivamente, se gostamos de ver imagens (*theōrountas*), é porque olhando-as aprende-se a conhecer.” (ARISTÓTELES, 1448, p.9-12 apud GUÉNOUN, 2015, p.25). E ainda: “Aquele que vê raciocina. Como dizíamos: teoriza. E seu prazer provém disto.” (GUÉNOUN, 2015, p.27).

É possível apontar, contudo, inúmeros pensadores no decorrer da história do teatro que discordam desta premissa; que o aprendizado não advém da mera observação passiva daquilo que lhe é apresentado. Mas, novamente, talvez essa seja uma discordância histórica. No contexto de Aristóteles, talvez, os ritmos e dinâmicas de aprendizado fossem diferentes e, portanto, é possível que a observação fosse suficiente para este fim; ou ainda, que, pelo menos, para **o que** se esperava que as pessoas aprendessem, a observação fosse suficiente.

Com a transformação do espectador, bem como dos agentes teatrais, percebendo-

se mais como sujeitos individuais, cujas decisões são definidoras de seu próprio destino em detrimento da fé religiosa ou misticismos, é notável a diferença que o teatro apresenta juntamente com essa tendência: surgem questões de identificação com personagens, heróis e fetiches, simbolismos etc. A necessidade de ilusão oscila no decorrer da história do teatro. (GUÉNOUN,

2015). Tudo isso permite afirmar que o teatro do qual se tem necessidade está completamente sujeito ao perfil da sociedade que o demanda.

É digno de nota que, apesar de todas as mudanças sofridas, o teatro nunca deixou de existir. Sua popularidade sofreu inúmeras oscilações, é verdade. Contudo, algo nele sempre pareceu necessário. Guénoun acredita que isso pode ser justificado pelo jogo: “Qual pode então ser sua necessidade [do teatro]? Do ponto de vista da cena, ela se mostra como necessidade prática do jogo. Há teatro por necessidade dos homens de jogar.” (2015, p.147). Nesse caso, a ideia de jogar ligada ao fazer teatral pode ser associada àquela proposta por Johan Huizinga, em que propõe que o ato de jogar é:

[...] uma ação livre, sentida como "fictícia" e situada fora da vida corrente, e no entanto capaz de absorver completamente o jogador; é uma ação desprovida de todo interesse material e de toda utilidade, que se pratica em um tempo e um espaço expressamente circunscritos, desenvolve-se segundo uma ordem e com regras dadas. (2010, p.16).

Desta forma, é possível conceber o teatro como uma atividade que se enquadra no sentido de jogo, independentemente das variadas formas que assumiu para se manifestar. É importante ressaltar também que o jogo não se estabelece apenas para aqueles que estão em ação, mas o **observar** também entra como parte de um jogo estabelecido. Guénoun defende que o fazer teatral

Trata-se de partilhar o jogo. Os jogadores, sentados no chão, pernas cruzadas, diante dos parceiros que se expõem, oferecem seu olhar amistoso, *enquanto esperam a sua vez*. [...] Nova democracia do jogo: porque aquele que goza com o espetáculo do sangue, da humilhação ou do assassinato na arena goza o fato de que o sofrimento lhe é poupado. Enquanto que aquele que olha o jogo de teatro quer intimamente entregar e libertar sua existência tanto quanto aquela cuja integridade se coloca a nu diante dele. A necessidade do olhar teatral é uma necessidade jogadora, que acompanha o jogo dos jogadores em posição virtual de jogar também. (2015, p.149, grifos do autor).

Nesses termos, é possível pensar o jogo como qualidade sempre presente no teatro. Desde aquele proposto por Aristóteles até aqueles produzidos na contemporaneidade. O que se observa são mudanças nas regras de tal jogo e no quão evidentemente esse caráter de jogo se manifesta. O que o autor defende é que o teatro necessário de hoje é aquele que se dá justamente com enfoque nessa noção de jogo; noção esta que pode ser associada com o teatro proposto por Boal, a depender das regras que lhe são estabelecidas.

APROXIMAÇÕES

Retomando a passagem de Boal acerca do fazer teatral:

Penso que todos os grupos teatrais verdadeiramente revolucionários devem transferir ao povo os meios de produção teatral, para que o próprio povo os utilize, *à sua maneira e para os seus fins*. O teatro é uma arma e é o povo que deve manejá-la! (BOAL, 1991, p.139, grifos do autor).

Em Boal, poder-se-ia, portanto, dizer que a necessidade do teatro reside no fato de que este consiste em **ação**, por parte não apenas de um grupo seletivo de artistas, mas sim de todas as pessoas envolvidas no “evento teatral”; isto é, envolvendo também os espectadores, para que expressem sua realidade e exercitem suas revoluções.

Guénoun apresenta uma opinião semelhante quando aborda a necessidade de o teatro quebrar suas barreiras de “privilégios expressivos” que separam a ação do povo:

Trata-se de propor que equipes profissionais, grupos, artistas e operários concebam, organizem, programem e conduzam a atividade de espaços que proporcionem a outros além deles as mais rigorosas possibilidades de sua exibição. [...] o teatro não tem nada a ganhar protegendo suas zonas de segurança, ele deve se expor a ouvir aqueles que não gozam de suas vantagens. (GUÉNOUN, 2014, p.159).

Pode-se concluir, portanto, que ambos os autores concordam que a necessidade do teatro atual está diretamente ligada a transpor as barreiras que separam aqueles que fazem daqueles que observam; que é preciso trazer mais para o teatro do que a contemplação de um grupo à expressividade de outro, como afirma Guénoun: “[...] o degelo do teatro só é possível se ele se deixar penetrar pela vida que o cerca e que ele só conhece através de um vidro ou de uma (quarta) parede.” (2015, p.161-162). Sendo assim, tendo outras artes como o cinema, principalmente, assumido a posição de ilustrador, de apresentador de ideias e soluções prontas, cabe ao teatro no mundo atual o papel de ir além da mera ilustração, da mera apresentação:

Precisamos mudar de terreno, reestruturar todo o edifício, recomeçar o trabalho de pensar sobre isto que chamamos de “teatro” - e talvez também alguma coisa diferente, que tenha outro nome² - como algo heterogêneo e acolhedor em relação às práticas e à vida que excedem seu âmbito. Só esta retomada do trabalho pode responder à necessidade de teatro em sua atualidade e não ao modelo, encerrado, do Personagem figural diante do Espectador-sujeito. (GUÉNOUN, 2015, p.162).

Desta forma, o que tanto Guénoun quanto Boal vêm propor como condição básica para que o teatro seja uma atividade ainda necessária é a sua modificação como sistema de expressão: é preciso cultivar a figura do *espect- ator* como premissa do fazer teatral.

Nesse sentido, Boal defende que o teatro, não apenas “seu” Teatro do Oprimido, mas **todo** teatro é político, uma vez que “políticas são todas as atividades do homem,

2 Na *Estética* (2009), Boal propõe, a partir da etimologia grega do termo “teatro”, que o que se pratica na estética que propõe é o *práxis-tron*, em lugar do *thea-tron*; isto é, um lugar de prática, em detrimento de um lugar de observação.

sendo o teatro uma delas.” (BOAL, 1991, p.13). O teatro, então, é necessário na medida em que é uma manifestação política das vontades, lutas e necessidades do ser humano em sociedade. Guénoun (2015), por sua vez, fala na importância do teatro por uma necessidade humana de jogo e como este é característica primordial do “novo” teatro, necessário à sociedade atual: “Talvez caiba ao jogo, mais do que à figuração e a suas imagens, inventar novas éticas e trocas inéditas. Talvez o jogo valha daqui por diante como modo de afirmação do que vem.” (p.163). Assim, é possível estabelecer aqui mais um ponto de convergência entre os autores. O jogo, assumido como necessário, talvez agora traga consigo regras mais específicas, regras direcionadas para a transformação da própria realidade, ou ao menos como um ensaio para a mesma, conforme defendido por Boal.

Cabe ao presente teatro, bem como a seus proponentes e disparadores, agir sobre formas de transição do modelo espectador/ator para aquele do *espect-ator*, sobre formas de autossubversão desse fazer que podem ser necessárias inclusive para a sobrevivência do próprio teatro. Guénoun desafia:

E se o teatro escapou, ao menos em um sentido, à radicalidade do abalo do modernismo (visto que só os ecos da vida de fora vieram perturbar sua moldura), podemos muito bem imaginar, segundo a bem conhecida lei da conversão dos atrasos em avanços, que caiba a ele deslanchar a próxima dissensão. (2015, p.158).

E Boal, por sua vez, apresenta:

A Estética do Oprimido é trânsito; esperança, não conformismo! Nada tem a ver com as revoluções monárquicas, coercitivas, dirigidas de alto para baixo. Verdadeira revolução na cultura, quando a base da pirâmide se subleva, esteticamente, para depois pôr em prática seus achados. (2009, p.167).

A partir dessas premissas, quem sabe não seja possível crer que o teatro permita que essa dissensão ultrapasse os campos da arte, que tal avanço abale também as estruturas políticas de uma população que não mais aceita ficar na “plateia” assistindo que as decisões sejam tomadas por outrem? Como ambos os autores apontam, historicamente, o teatro foi utilizado como uma ferramenta política estatal de propaganda e outorga de prazeres coletivos. Assumir maior controle sobre o fazer teatral, portanto, foi e é um passo de grande importância. Afinal, defender um teatro do qual se tem necessidade é defender a existência de algo importante dentro de nós. Como exprime Guénoun ao falar das consequências de uma falta de teatro necessário:

Quanto tempo se pode esperar pelo teatro quando ele falta? Questão importante hoje em dia: pode ser que se tenha necessidade de teatro e que ele não esteja à disposição. Ou, pelo menos, não o teatro de que se necessita. O teatro disponível não é necessariamente aquele que a vida pede - certas necessidades permanecem insatisfeitas. Inquietude de vida e de morte. “Nós” não morreremos, claro que não. Encontram-se substitutos. Mas algo em nós pode morrer. O quê? (2015, p.16).

Sua necessidade, portanto, reside na função de impedir que parte de nós morra de

inanição. É preciso buscar os caminhos da revolução.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. *Estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

_____. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GUÉNOUN, Denis. *O teatro é necessário?* 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

ATUAÇÃO CÔMICA: EXPERIMENTAR, CONVIVER E COMPOR

Data de aceite: 01/02/2022

Data de submissão: 03/01/2022

Rita de Cassia Santos Buarque de Gusmão

Universidade Federal de Minas Gerais / Escola de Belas Artes/ Departamento de Artes Cênicas
Belo Horizonte / Minas Gerais

<http://lattes.cnpq.br/5506769379877715>

<https://orcid.org/0000-0001-5895-5166>

RESUMO: Relato da sistematização de um treinamento com o objetivo de compor um aprendizado para artistas, dos elementos da estimulação da comicità e da promoção do riso, considerando as características interdisciplinares deste processo. Propõe-se partir da compreensão da necessidade de aceitação da abstração, da habilidade de composição simultânea de ações e reações no decorrer da apresentação de uma cena e do desenvolvimento do corpo cênico apto a esta composição.

PALAVRAS-CHAVE: Comicità. Riso. Interdisciplinaridade. Atuação cênica.

COMIC PERFORMANCE: EXPERIMENTING, LIVING AND COMPORIZING

ABSTRACT: Report of the systematization of a training with the objective of commencing an apprenticeship for artists, of the elements of the stimulation of comicity and the promotion of laughter, considering the interdisciplinary characteristics of this process. It is proposed from

the understanding of the need for acceptance of abstraction, the ability to simultaneously composition actions and reactions during the presentation of a scene and the development of the scenic body apt to this composition.

KEYWORDS: Comicity. Laughter. Interdisciplinarity. Scenic performance.

INTRODUÇÃO

A comicità é um tema que chama a si as noções que povoam a interdisciplinaridade. Digo isto porque o riso é intrigante e subversivo, pessoal e cultural, realiza um distanciamento das situações sociais e envolve a complexidade em seu aprendizado, tanto do ponto de vista de quem busca promovê-lo, quanto de quem usufrui de sua descarga energética poderosa e revigorante. Antropologia, Sociologia, Comunicação, Semiótica e Atuação cênica, pelo menos, se organizam em rede para que o riso seja alcançado e fruído. Nesta reflexão, trataremos das questões que se cruzam na Atuação cênica, buscando descrever um percurso de trabalho sobre si mesmo/a que cabe ao artista que deseja conhecer e, à medida que se dedica firmemente a isto, compreender o riso, como um processo e como um procedimento.

A interdisciplinaridade de que falamos aqui é entendida como uma rede na qual se influenciam mutuamente os saberes solicitados por uma ação, estes saberes ultrapassam seus limites iniciais, formando outros saberes que por

sua vez, permanecem com seus conteúdos inscritos individualmente (NICOLESCU,2008). No caso desta interdisciplinaridade da comicidade, tanto o artista quanto o fruidor necessitam de saberes históricos, socioculturais e estéticos para compor suas interações com a manifestação cômica. Embora pareça extensa e grandiosa, esta rede de saberes é vivida, e convvida no cotidiano da maioria dos seres socializados em grupos, o que quer dizer que fruidores/as em geral trazem consigo fundamentos que os auxiliam a decodificar o riso nas ações de outrem. Contudo, ao artista que se dedica à tarefa de promover o riso, cabe a observação participativa nos grupos sociais para apreender seus códigos e o treinamento sensório-corporal, para utiliza-lo em manifestações artísticas com objetivo de despertar a comicidade e de promover o riso.

A interdisciplinaridade na comicidade atravessa as fronteiras interativas entre os saberes para recriá-los e recompor seus elementos, sugerindo uma coexistência de conceitos em esferas diferentes do pensamento. Três grandes conceitos podem ser vistos como a base desta interdisciplinaridade, sejam teatralidade, jogo e temporalidade. A teatralidade, segundo Roland Barthes (*apud* Patrice Pavis,1999), é uma espessura, uma tessitura de signos que se edifica em uma cena, a partir do objetivo de provocar sensações e é constituída por artifícios sensoriais, gestuais, plásticos e associativos; a teatralidade na comicidade está num nível como o que Giles Deleuze (2007) propõe na análise da sensação: de fazer ver uma espécie de comunicabilidade intrínseca entre os sentidos, e de fazer aparecer na percepção uma figura multissensível que visa interferir na potência vital de quem a experimenta, por meio dos sentidos e de forma não representativa, como uma comunicação existencial sensorial.

A teatralidade na comicidade vai se expressar pela via do jogo, que por sua vez pode ser explicado nela como o compartilhamento da expressão de vetores lúdicos que formam a manifestação não representativa. A manutenção do estado de expressão, sem buscar significados, mas sim, atmosferas de impacto e de impulsão, isso tanto para artistas quanto para fruidores, no tempo e espaço presentes da manifestação. Na comicidade o tempo presente torna-se o próprio signo, torna-se o lastro da comunicabilidade e da convivência, e a sua temporalidade. Há que se levar em consideração, contudo, que na relação de jogo, isto é, entre as ações de teatralidade e as reações de cada um de seus participantes, acontecem simultaneamente três tipos de produções sensoriais, as não-representativas, as figurativas e as simbólicas. Todas são construídas na percepção e por ela, em tempos fisiológico, biológico e lógico, e este é o material fundamental do jogo, material de manipulação para artistas e fruidores, que precisam estar conscientes desta necessidade de manipular a percepção no processo de promoção da comicidade e do riso, para que ela veja o imediato, o senso comum e as associações que ele pode sugerir. E possam compartilhar esta temporalidade no próprio decorrer das ações.

Do ponto de vista da temporalidade, também vemos essa tipologia de imagens em dois grupos distintos: de um lado, as figurativas, fortemente marcadas pelo tempo do

referenciado, e de outro, as abstratas e simbólicas, fracamente marcadas pelo tempo do referente, até o extremo da temporalidade em fluxo, que será tanto mais efetiva quanto a consciência de quem percebe esteja em estado de disponibilidade, porosidade e reatividade não negativa. Quanto mais for possível abrir mão do automatismo dos hábitos em função da permeabilidade às sensações, mesmo que vagas e indefiníveis, mais o processo de leitura da manifestação artística cômica será de transformação e de relação, e menos de transmissão e de manutenção de ordens.

Com as teorias clássicas em torno do riso, desde Aristófanes (2001), de Immanuel Kant (2009), de Sigmund Freud (1959), de Vladímir Propp (1992) e de Henri Bergson (1987), nos aproximamos da filosofia, que não consideramos datada, e aprendemos com ela a não tratar o riso como unívoco, nem localizado numa cultura específica e não preso a um gênero artístico específico. Com o auxílio da filosofia podemos mergulhar numa tipologia extensa de comichades e enxergar nela a realização cultural humana dinâmica, que estimula a perceber a nossa natureza flutuante, e que se torna inclusiva e manifestada na troca interpessoal que o riso promove. Não cabe limitar a natureza imprecisa do riso, mas podemos citar um conjunto de formas cômicas, para mostrar que em todos os seus elementos de definição, a comichade finca pés na interdisciplinaridade. Por exemplo, na sua manifestação teatral mais conhecida popularmente chamada comédia, seja a antiga, a nova, a alta e a baixa, que ficaram conhecidas como originais da Grécia, mesmo que haja a possibilidade de reconhecer traços dessa manifestação em civilizações anteriores e milenares, como a fenícia, estão presentes os elementos moralistas, religiosos e críticos de costumes sociais, além das perspectivas artísticas literária e corporal. Comédia burlesca, de costumes, de intriga, de situação, comédia heroica, além de outras nomeações que se pode encontrar na bibliografia do campo, servem de eixo para conhecer a plêiade de configurações que a comichade teatral pode assumir, sem ser contida por elas. É fundamental ressaltar que a comichade não pertence somente às manifestações teatrais, pois como salienta Bergson, “a repercussão do cômico é interminável, porque gostamos de rir, e todos os pretextos valem para isso; além dos processos de fabricação do risível, é preciso conhecer a intenção da sociedade quando ri” (1987, p. 104/5). E para fechar esta menção à perspectiva teatral, Ariano Suassuna nos lembra Hegel quando diz que:

Na tragédia, os personagens consomem sua ruína como consequência do caráter exclusivo de sua firme vontade, de seu caráter enérgico, ou então devem se resignar a admitir aquilo a que eles se opõem essencialmente... O que caracteriza o cômico... é a satisfação infinita, a segurança que se experimenta, sentindo-se elevado acima da própria contradição, em lugar de ver nisso uma situação cruel e desgraçada” (*Esthétique*, textos escolhidos, p. 146/17) (HEGEL apud SUASSUNA, 2018, cap. 8, p. 10).

A comichade e o riso se realizam no corpo e na atitude interdisciplinar, como elementos de uma arte que se cria na evanescência, que se assume como uma manifestação de algo que pode existir, que vai existir, muitas vezes, somente na percepção, que pode ser

imaginável ou que ainda não tenha sido sequer imaginado, mas que adquire materialidade numa ação cômica. Uma qualidade de relação onde seres vivos e presentes no mesmo tempo e espaço podem investigar índices compartilháveis, sem o compromisso de se conduzir a uma definição única ou homogeneizada das apreensões. Estes parâmetros surgem como fato diante de uma sociedade, mesmo a que está imersa num contexto de interações por meio de aparelhos eletrônicos, na qual o universo é um tempo manipulável, reversível, reiniciável em qualquer temporalidade.

COMICIDADE, INTERDISCIPLINARIDADE E ATUAÇÃO CÊNICA

Com o objetivo de compor um campo de aprendizado, para artistas e fruidores, a partir da comicidade, e considerando suas características interdisciplinares, é preciso iniciar pela compreensão da necessidade de aceitação da abstração, como via de acesso e como valor intrínseco ao relacionamento com a manifestação artística. Do ponto de vista de trabalho do artista, precisamos levar o corpo a constituir para si uma ação interdisciplinar e de percepção espaço-temporal não linear. Para artista e para fruidor, a ação será de se manter no tempo presente, buscando agir com criatividade, calcados uma técnica de utilização do tempo de percepção. A busca de uma sincronização entre o tempo interno da percepção e a lógica de produção de sentidos que, por sua vez, é de exteriorização deste tempo presente na expressão do entendimento, do acordo entre ambos a respeito do jogo. Isto é possível pelo compartilhamento de ferramentas criadoras no instante da apresentação da manifestação artística cômica. Um exercício de integração e de abandono consciente da linearidade em prol da descontinuidade. Este movimento contém também vazios e afastamentos, mas a interação precisa ser continuada, como um sistema que faz coexistirem os participantes numa mesma atividade temporalizada.

Para alcançar esta elaboração compartilhada, a/o artista tem uma responsabilidade de coordenar as ações em cena, e de coordenação da continuidade das ações com as reações do/a fruidor/a. Paradoxalmente, o artista tem vetores evidentes e objetivos definidos, mas mantém espaço para a inclusão de novos e variados vetores que apareçam da convivência com os/as fruidores/as. Pode-se dizer que há um indeterminismo ou um determinismo parcial na cena cômica.

Para levar o corpo a constituir para si uma ação interdisciplinar tal como esta, pode-se partir da auto-elaboração como corpo cômico, de uma pesquisa no próprio corpo para aprimorar habilidades e encontrar as chaves de acesso e manutenção de estados emotivos e sensório-motores que favoreçam a ação cômica. No LECA – Laboratório de Experimentação e Criação em Artes Cênicas (CNPq/2015), desenvolvemos uma pesquisa prática para alcançar o aprendizado destes estados emotivos sensório-motores. Segue a apresentação da sistematização desta pesquisa prática.

TREINAMENTO PARA A ATUAÇÃO CÔMICA

Os princípios básicos de uma pesquisa para desenvolver o que chamamos de corpo cômico, aquele que é capaz de atuar de forma interdisciplinar na elaboração e realização da ação cênica cômica, com as características descritas acima, foram sistematizados da seguinte forma:

Desenvolvimento da Energia Interior ou Estado

Habilidade de criação de atmosfera onde se tem algo a oferecer a partir de um corpo energeticamente dilatado, direcionado pelo objetivo de deixar um rastro de nova lógica para o/a fruidor/a, que lhe sirva de ponto de entendimento da situação proposta de jogo.

Fases: estabelecimento de um fluxo de relação com o outro e de empenho em fazê-lo prosperar, aprender a fazer uma ruptura, valorizar o despedir-se com carinho. Saber reconhecer a gradação para repetir, se necessário, no decorrer de uma cena.

Necessidades: domínio de fluxo energético; ação corporal e mental simultâneas no tempo e no espaço, com base na alteridade; controle assimétrico e generoso do rumo da situação.

Conquista de domínio do Foco

Habilidade de utilização de presença intensa e expandida através do preenchimento dos espaços e tempos, pela dinâmica de movimentos internos e externos.

Fases: desmecanização – conscientização das ondas e das sub-ondas de movimento próprias ao estímulo recebido no corpo, sejam internos e externos;

assunção do fluxo - o fluxo é uma experiência, se caracteriza como um momento de imersão total numa atividade compatível com as habilidades do sujeito, esta experiência leva a uma sensação de bem-estar, esta experiência é intensa a ponto de alterar a percepção de tempo. O artista cômico precisa desenvolver a habilidade de percebê-lo e desenvolvê-lo até que termine, e então deixa-lo finalizar-se.

Necessidades: apreensão do corpo energeticamente dilatado; percepção de encadeamento de ações; habilidade de codificação (relações significativas entre o fluxo e as expressões no espaço, com o outro e no tempo); ousadia.

Realização da Triangulação

Habilidade de realizar a interação entre as tensões dirigidas pelo artista e advindas do/a fruidor/a, por meio da indução da percepção e da crença na brecha para interferências individuais ou coletivas.

Fases: desmecanização; desenvolvimento de imaginação cênica; desenvolvimento da capacidade de crença na equanimidade e na complementaridade entre as pessoas e

delas com a natureza e com a cultura.

Necessidades: habilidade de manter o corpo energeticamente dilatado; habilidade de codificação cênica; autocuidado; responsabilidade com as emoções estimuladas nos/as outros/as; emancipação criativa; escuta (habilidade de se relacionar com demandas e propostas externas sem fragmentação do fluxo criativo).

PROCEDIMENTOS PARA DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES TÉCNICAS QUE IMPULSIONAM OS PRINCÍPIOS BÁSICOS DE ATUAÇÃO CÔMICA

1- Estudos de Processos de Movimento

Esta nomenclatura foi criada no decorrer da pesquisa prática no LECA. Estes estudos compõem um processo continuado de aprimoramento de atitudes corporais intensas e fluidas, que favorecem a composição criadora, individual e em grupos. Foi possível perceber que tal treinamento é efetivo na sua repetição continuada. Recomendamos séries de três repetições, e ampliar para seus múltiplos, de cada processo e em cada dia de treinamento.

I – PONTE

Visa o alongamento e a consciência dos dois hemisférios verticais do corpo, se realiza com a conjugação da respiração com o movimento de desenrolar da coluna vertebral. Auxilia o desenvolvimento da autopercepção no plano médio e do desenrolamento da coluna em direção ao plano alto. Estimula a formalização do deslocamento do hemisfério superior do corpo de maneira independente do inferior.

Atitude corporal: pernas pouco afastadas lateralmente (medida de dois pés do executante), realizar o alongamento do hemisfério superior a partir do quadril, elevar os braços ao alto e alongar-se sem tirar os pés do chão, descer suavemente formando uma reta horizontal com a coluna e os braços esticados para frente ou para trás. Manter-se por duas respirações completas. Desmontar a reta descendentemente até tocar o chão com as mãos. Desenrolar a coluna até a posição ereta.

II- Peso com Impulso

Estudo do amortecimento de um impulso corporal, buscando a percepção do peso como elemento expressivo. Do ponto de vista do psiquismo, favorece o treinamento da entrada e saída de cena, de maneira intencional e estetizada.

Atitude corporal: lançamento do peso corporal para frente ou lateralmente, mantendo os calcanhares no chão e amortecendo a queda com os antebraços e as mãos em um anteparo imóvel (como uma parede, ou tronco de árvores, ou noutro corpo, ou ainda em anteparos móveis como objetos com rodas, após o aprendizado do processo). Alongamento de braços e antebraços distanciando-se da parede, ainda com calcanhares no chão e

mãos encostadas no anteparo. Impulso do corpo de volta à posição ereta, controlando o solavanco para chegar consciente e suavemente a ela.

III- Pêndulo Lateral

Desenvolvimento de equilíbrio e tônus. Estímulo à percepção e visão de atitude corporal em movimento e extra-cotidiana.

Atitude corporal: acocoramento com pernas afastadas e pés abertos lateralmente, atenção para liberação dos movimentos de quadril e articulações de virilha e tornozelo, com domínio da força da gravidade e independência do tronco. Balanceio suave lateral. Contagem pessoal de tempo de resistência no processo. Desenrolar da coluna para o alto até a posição ereta, retorno dos pés à posição frontal.

IV- Domínio de bolinha

Estudo de destreza sob a forma de jogo de domínio de objetos e de seu lançamento e recepção, buscando atitude de prontidão continuada.

Estimula atividades e atitudes corporais criadoras de lançamento e recepção, como a ação necessária em relação ao foco na cena cômica; sua realização com objetos diversos que proporcionem intensidade corporal, acuidade visual e de gesto, favorece o desenvolvimento de atitude pró-ativa e iniciativa criativa.

V- Árvore

Desenvolvimento de movimento em velocidade lenta, de dentro para fora do corpo, buscando a percepção da precisão do caminho de expansão do corpo no espaço, elaborando imagens e compondo com a respiração - inspiração e expiração. A intenção é construir uma imagem com plasticidade e em seguida, desmancha-la na mesma velocidade e fases que foram necessárias para construí-la. Deve haver vazios entre o final de uma e o início de uma próxima.

Promove o estudo do autodomínio do impulso de dilatação do corpo muscular, visando o autodomínio do corpo energético. É uma prática de treinamento da exploração do impulso energético, buscando o entendimento dos graus de dilatação e de ocupação do foco na cena. No caso da comicidade, é treinamento para compreender o fluxo do estímulo energético e do tempo de duração de sua eficiência em cada proposta de ação e captação da reação de outrem.

VI- Levantar-se com precisão

Desenvolvimento de ocupação dos três planos a partir de alongamento para o alto, agachamento lento e deitar-se no chão em decúbito dorsal, em uma respiração completa. Flexão de pernas sobre o ventre com braços abertos em cruz e palmas das mãos voltadas

para baixo em uma respiração completa. Executar rotação de quadril para cada lado e encaixá-lo em decúbito dorsal de volta, cada lado em uma respiração completa. Giro para decúbito ventral a partir do giro de quadril e levantar-se desenrolando a coluna até a cervical, todo em uma única respiração completa.

Promove o aprendizado de como entregar-se ao chão, de desenvolver precisão de lateralidade e alongamento, mais a precisão do ficar de pé em atitude de neutralidade.

Auxilia no desenvolvimento de autodomínio no uso dos três planos de movimento e do endereçamento de fluxo de energia para os movimentos conscientes de ocupação deles. Auxilia a trazer para a consciência o objetivo de ultrapassar a fronteira do movimento cotidiano e usar o corpo em situações de processo criativo.

2- Estudos de Prontidão

Estudos com sequências gestuais a partir da sistematização de Rudolf Laban¹, nas quais se busca compreender os conceitos de Fluência livre e controlada, e de Gestos, com as qualidades de sucessivos, simultâneos ou multidirecionais; busca de composição com as características de gestos apontantes, olhantes e relacionados; sustentados, incompletos ou interrompidos; estendidos; vibratórios; e que traduzem “não”.

Sequências variáveis e recombináveis, a serem executadas individualmente ou em diálogo em pequenos grupos:

Correr- sacudir - agachar – rodopiar - parar.

Arquear-se – levantar – fechar – abrir - pular.

Balançar – circular – espalhar – planar - girar.

Tremer – encolher – precipitar-se – esparramar - ajoelhar-se.

Ondular – desfalecer – dar um bote – enrodilhar-se - empinar.

Arrastar-se – andar – reclinar – virar lateralmente- pular.

Chutar – empurrar – cutucar – pontuar – sacudir.

Composições com ações básica e derivadas a serem executadas como estudo de habilidades e como processo improvisacional para partituras corporais cênicas:

Socar → empurrar, chutar, cutucar.

Talhar → bater, atirar, chicotear, açoitar.

Pontuar → palmadinha, pancadinha, abanar.

Sacudir → roçar, agitar, dar tranco.

Pressão → prensar, partir, apertar.

Torcer → arrancar, colher, esticar.

Deslizar → alisar, lambuzar, borrar.

Flutuar → espalhar, mexer, braçada.

1 In: “ Domínio do Movimento”. Org. Lisa Ullmann. SP: Summus Editorial, 1978.

Transferências de peso

Estudos de controle e composição com o peso do próprio corpo, a partir de desequilíbrios e equilíbrio precário, com e sem anteparos, portando ou não objetos de pesos e tamanhos variados, em longas e curtas distâncias, com e sem personas ficcionais.

Torções corporais

Estudos de variações de torções possíveis, nos três planos, buscando construir imagens plásticas e composições com o espaço e com outros corpos ou objetos fixos no ambiente.

3- Estudos de Propostas Criativas de Ações Cênicas a partir de Temas

Desenvolvimento de ações e composição de ações para a manifestação cênica cômica. Estes temas foram escolhidos a partir da sistematização das necessidades próprias da cena cômica, considerando sua característica de jogo e de temporalidade.

RITMO	EXTENSÃO	ESCUITA	CRIATIVIDADE
Duração	Gesto no espaço (Movimento+ Intenção)	Paisagem Sonora	Solidariedade na proposta
Pausa	Gesto na duração (Movimento+ Intenção)	Pensamento Musical	Movimento Assistemático
	Gesto na pausa (Movimento+ Intenção)	Repetição	Composição de atitude geral a partir de certo número de atitudes individuais
			Equanimidade
			Complementaridade

Em busca de uma vida com riso

O desejo que envolve este estudo teórico prático é de reconhecer a influência e a necessidade de conhecimentos amplos por parte do artista cômico para realizar, de fato, seu processo criativo. A percepção de que o processo criativo é interdisciplinar, auxilia a ampliar o entendimento do riso como atitude social, como forma de relação interpessoal e comunitária, proporcionando a compreensão da responsabilidade ética do artista que faz rir. A criação cômica tem funções psíquicas e sociais de grande relevância e impacto nos grupos humanos, e por isto a liberdade de criar é diretamente proporcional à responsabilidade de provocar e ter estrutura, psíquica e cultural, para compor a poética desta provocação. A comicidade é uma insistência em ter vida, é agir, é testar a evolução de conceitos e preconceitos. Para rir é imprescindível não ter medo, estar pronto para lançar-se no que for proposto, exprimir-se em qualquer plano, criar em qualquer direção. Poder rir na e da

vida é sentir, experimentar, amadurecer, receber e dar, complementar e esvaziar, renascer e remorrer; duvidar; é ser jogado e cair libertariamente; é reunir-se e enxergar alguém na multidão; é se abrir para algo estranho e esquisito. E perguntar e responder e retrucar, com a mente e com o corpo; é prever, projetar, realizar; é instigar, proteger, fazer mover; deixar o conforto; assumir responsabilidade em conjunto com alguém. Afirmar a arte e a humanidade de cada um e cada uma das pessoas que riem junto.

REFERÊNCIAS

BERGSON, Henri. *O riso. Ensaio sobre a significação do cômico*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987. 2ª. Edição.

BERTHOLD, Margot. *História Mundial do Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

DELEUZE, Gilles. *Francis Bacon- Lógica da Sensação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2007.

FREUD, Sigmund. *Obras Completas de Sigmund Freud. Volume VII. O Chiste e sua relação com o inconsciente*. Tradução Dr. C. Magalhães de Freitas. Rio de Janeiro: Editora Delta S.A., 1959.

KANT, Immanuel. *Crítica da Faculdade de Julgar*. São Paulo: Editora Icone, 2009.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. Tradução sob direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PROPP, Vladímir. *Comicidade e Riso*. Tradução Aurora F. Bernardini e Homero F. de Andrade. São Paulo: Ática, 1992.

SUASSUNA, Ariano. *Iniciação à Estética*. 15ª. Edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

CAPÍTULO 5

POSSIBILIDADES E LIMITES DA DANÇA FRENTE AO ESTRANHAMENTO DO CORPO NO CAPITALISMO

Data de aceite: 01/02/2022

Lailah Garbero de Aragão

Universidade Federal de Juiz de Fora

RESUMO: O trabalho constitui uma das oficinas realizadas para a fundamentação de estudo de campo realizado durante a escrita de dissertação de mestrado no curso de Serviço Social da autora, na Universidade Federal de Juiz de Fora, intitulada “Estranhamento corporal na sociabilidade do capital: obstáculos e caminhos para a sensibilização do corpo”, que teve por objetivo analisar o fenômeno histórico e social da categoria do estranhamento em seus efeitos sobre a própria existência concreta – o corpo – dos sujeitos sociais. Além disso, o trabalho contou com um estudo de campo em aulas de dança que, antes de ser realizado, realizou algumas experiências prévias para chegar a uma melhor forma de ser executada e descrita no trabalho. Um desses experimentos foi a chamada “Oficina de Dança Reflexiva”, onde buscou-se verificar como seria possível realizar uma abordagem pedagógica que pudesse abranger a investigação de aspectos da sociabilidade no capitalismo que se relacionam intimamente com a corporalidade. Além disso, foram utilizados mecanismos para que fosse possível situar os alunos e alunas na materialidade da vida vivida através dos recursos criativos, próprios do formato de uma aula de dança. Tal proposta se desenvolveu a partir de dança livre, jogos corporais e contato-improvisação, aliados a discussões orais com

a finalidade de apreensão de sensações e experiências que, por vezes, são comumente tratadas de maneira irracional e mistificadoras.

PALAVRAS-CHAVE: Consciência corporal, capitalismo, sociabilidade, corpo, estranhamento.

RESUMEN: El trabajo constituye uno de los talleres realizados para sustentar un estudio de campo realizado durante la redacción de una tesis de maestría en el curso de Trabajo Social del autor, en la Universidad Federal de Juiz de Fora, titulado "El extrañamiento corporal en la sociabilidad del capital: obstáculos y caminos para la sensibilización del cuerpo ", que tuvo como objetivo analizar el fenómeno histórico y social de la categoría de extrañamiento en sus efectos sobre la existencia muy concreta - el cuerpo - de los sujetos sociales. Además, el trabajo incluyó un estudio de campo en clases de baile que, antes de ser realizado, llevó a cabo algunas experiencias previas para llegar a una mejor forma de ser interpretada y descrita en el trabajo. Uno de estos experimentos se denominó “Taller de Danza Reflexiva”, que buscaba constatar cómo sería posible realizar un abordaje pedagógico que pudiera abarcar la investigación de aspectos de la sociabilidad en el capitalismo estrechamente relacionados con la corporeidad. Además, se utilizaron mecanismos para que fuera posible ubicar a los estudiantes en la materialidad de la vida vivida a través de recursos creativos, propios del formato de una clase de baile. Esta propuesta se desarrolló a partir de la danza libre, los juegos corporales y la improvisación de contacto, combinados con discusiones orales con el propósito de plasmar

sensaciones y vivencias que, en ocasiones, suelen ser tratadas de forma irracional y desconcertante.

PALABRAS-CLAVE: Conciencia corporal, capitalismo, sociabilidad, cuerpo, extrañamiento

1 | INTRODUÇÃO

Ao tratarmos sobre concepções e ideias comuns acerca do “corpo”, podemos rapidamente perceber, em maior ou menor grau, que nunca estivemos diante de uma plena e satisfatória compreensão da inesgotável gama de possibilidades e potencialidades envolvidas nesse assunto. Afirmamos, por exemplo, que “temos” um corpo, e não, que nossa existência se dá através da materialidade corporal e seus inúmeros complexos psíquicos, físicos e sensoriais.

Poderíamos afirmar, também, que esse corpo que “temos”, se apropria do mundo externo através de seus sentidos e se relaciona com essa vida “fora de si” através de seu corpo. Contudo, incorreríamos novamente em alguns graves equívocos.

A questão que se coloca aqui e que busco introduzir para desenvolver essa análise é a de que “sociedade” e “indivíduo” guardam uma relação contínua de mútua determinação, ainda que com suas autonomias relativas e especificidades óbvias, mas em constante transitividade (CHASIN, 2009).

Nascemos e reproduzimos nossa vida sob a sociabilidade do modo de produção capitalista¹, onde todo o complexo de estruturas² originam-se a partir das relações sociais características desse sistema e, propriamente, da transformação da natureza à partir do trabalho humano, seja em suas manifestações formais ou não³. Para habitarmos, termos acesso à educação, saúde, alimentação e subsistências básicas, é preciso produzir condições sociais e objetivas. A produção e a reprodução da vida se operam a partir do metabolismo social compulsoriamente regido pelo capitalismo, que, através do pressuposto da lei do valor, objetiva o lucro em face da exploração humana e da natureza para se reproduzir através da política, das relações econômicas, dos mecanismos ideológicos, etc. Deste modo, uma questão de relevante importância se coloca para aqueles que estudam o corpo, as subjetividades e a individualidade: é possível reagir frente a tais mecanismos “tentaculares”?

Diante desse aspecto que ofereço na análise a seguir, serão demonstrados alguns

1 Vale mencionar que o estudo acerca da análise filosófica e sociológica que trata dos processos de estranhamento do ser social e de sua corporalidade, não é o tema central que este trabalho propõe. O marco histórico do advento do modo de produção capitalista, nesse momento, é aludido como um recorte temporal utilizado para descrever as possíveis causas que repercutem até os dias atuais, tendo em vista ainda estarmos sob a hegemonia deste modo de produção.

2 Importante mencionar que este texto se utiliza da expressão “estrutura” somente para fins didáticos, compreendendo que há uma complexidade muito maior nas formas de objetivação da sociabilidade humana, que não se expressa sob os equívocos interpretativos realizados acerca dos escritos de Marx e Engels, que dicotomizam e distorcem os escritos dos autores, tendendo a subordinar o funcionamento social entre “infra-estrutura” à uma “superestrutura”. Adotamos aqui a noção de “complexo de complexos” formulada pelo filósofo húngaro György Lukács (LUKÁCS, 2012).

3 Aqui, referimo-nos que a constituição da sociabilidade do capital e suas formas objetivas derivam não apenas do trabalho formal, mas, efetivamente, do entendimento dessa categoria em sua dimensão de transformação da natureza para finalidades humanas.

pressupostos teóricos para prosseguir com a exposição de um estudo de campo realizado nos meses de agosto a dezembro de 2017. Como referencial teórico que orienta esse trabalho, o arcabouço marxiano e marxista foi utilizado para nos aproximarmos das questões tratadas a seguir.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E LINEAMENTOS PRELIMINARES

Marx nos oferece em algumas de suas obras uma descrição bastante interessante, com elementos importantes para pensarmos o histórico do desenvolvimento dos sentidos humanos à partir do advento do capitalismo. Mesmo que sua análise tenha sido realizada no fim do século XIX, o autor nos oferece categorias que, ao contrário de operarem como meros conceitos que se desatualizam com o tempo, são capazes de continuarem se manifestando em seu conteúdo, ainda que sob formas historicamente metamorfoseadas e desenvolvidas.

Assim, utilizo o robusto e sofisticado desenvolvimento da categoria da alienação – tratada aqui como estranhamento⁴ - formulada em seus *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* e, também, de outras complexas categorias que não serão possíveis de serem desdobradas nesse trabalho, como fetichismo de mercadoria e reificação.

Sendo assim, inicio a análise abordando o surgimento dos pressupostos desse novo modo de produção e reprodução da vida, a partir do advento da propriedade privada e da divisão social do trabalho, marcados pelo violento processo de expropriação, morte, escravismo e colonização – tratado no famoso capítulo 24 do *Capital I*, intitulado “*A assim chamada acumulação primitiva*” – proporcionando o surgimento de uma classe de despossuídos que só teriam, efetivamente, suas próprias existências concretas para serem postas à venda para que pudessem sobreviver. Trata-se aqui, propriamente, do complexo psico-físico humano, posto à venda como “mercadoria força de trabalho” para a reprodução de sua existência imediata. Tal fenômeno é mencionado em outras passagens de seu livro, anteriores ao capítulo mencionado, como um processo historicamente constituído, afastando qualquer interpretação naturalizante ou imanente acerca dessa brutal configuração social que se inaugura:

Uma coisa, no entanto, é clara: a natureza não produz possuidores de dinheiro e de mercadorias, de um lado, e simples possuidores de suas próprias forças de trabalho, de outro. Essa não é uma relação histórico-natural [naturgeschichtliches], tampouco uma relação social comum a todos os períodos históricos, mas é claramente o resultado de um desenvolvimento histórico anterior, o produto de muitas revoluções econômicas, da destruição de toda uma série de formas anteriores de produção social. (MARX, 2015, p.314).

Diante disso, as pessoas que vivem do trabalho passam a estarem subordinadas à

4 Acerca da distinção entre alienação e estranhamento, há discussões específicas sobre tal questão no campo marxista. Para fins de complementação de leitura, ver “A diferença entre as categorias de alienação e estranhamento nos Manuscritos Econômicos-Filosóficos de Karl Marx de 1844” de Mônica Hallak Martins da Costa (COSTA, 2005).

venda de suas forças psico-físicas para que possam sobreviver, submetendo suas vidas à sua capacidade produtiva e útil. Além disso, é importante lembrar as nefastas condições de trabalho que existiam no contexto em questão, no seio do desenvolvimento capitalista europeu, no período histórico de consolidação do capitalismo industrial⁵, que, apesar de terem se modificado em sua manifestação, conservam seu elemento principal no que se refere à exploração humana para finalidade de lucro.

Frente a esse cenário, o efeito desse novo fenômeno sobre os indivíduos torna-se brutal e determinante: ao criarem mercadorias para outrem, tendo grande parte de seus rendimentos expropriados pelos patrões – mais-valia – seus trabalhos se expressam como uma realização “estranha” desde seu processo até seu resultado. Tais sujeitos passam a estranharem a si próprios, inclusive, no que se refere a suas vidas resumidas à produção, uma vez que apenas um aspecto de suas existências – capacidade produtiva – passa a agir como pressuposto necessário para que possam se manter vivos:

O homem nada mais é do que trabalhador e, como trabalhador, suas propriedades humanas o são apenas na medida em que o são para o capital, que lhe é estranho. (...) A economia nacional não conhece, por conseguinte, o trabalhador desocupado, o homem que trabalha (Arbeitsmenschen), na medida em que ele se encontra fora da relação de trabalho. O homem que trabalha (Arbeitsmensch), o ladrão, o vigarista, o mendigo, o desempregado, o faminto, o miserável e o criminoso, são figuras (Gestalten) que não existem para ela, mas só para outros olhos, para os do médico, do juiz, do cozeiro, do administrador da miséria, fantasmas [situados] fora de seu domínio. As carências do trabalhador são assim, para ela, apenas a necessidade (Bedürfnis) de conservá-lo durante o trabalho, a fim de que a raça dos trabalhadores não desapareça. O salário possui, por conseguinte, exatamente o mesmo significado de conservação (Unterhaltung) na manutenção (Standerhaltung) de qualquer outro instrumento produtivo, tal qual o consumo do capital em geral, de modo a poder reproduzir-se com juros. (MARX, 2010, p.92).

Deriva desse processo, também, novas formas de constituição de subjetividades que chegam a se aproximarem de formas imediatamente animais para sobreviverem, consistindo apenas em hábitos primários, necessários à simples manutenção física, como comer, beber, dormir, etc (MARX, 2010, p.83). O campo da sensibilidade “não-útil” à produção e as potências do gênero humano, não possuem espaço e condições objetivas para serem desenvolvidas no modo de produção de “coisas”, coexistindo de maneira constringida às formas tacanhas e reificadas. Como leciona Marx:

O lugar de todos os sentidos físicos e espirituais passou a ser ocupado, portanto, pelo simples estranhamento de todos esses sentidos, pelo sentido do ter. A esta absoluta miséria tinha de ser reduzida a essência humana, para com isso trazer para fora de si sua riqueza interior. (MARX, 2011, p.108).

Com o desenvolvimento histórico do capitalismo, tais formas da subjetividade

⁵ Além disso, algo que não será objeto da análise em questão, mas que deve ser mencionado, são as formas de escravidão e superexploração que coexistiam nas periferias mundiais que integravam – e ainda integram – o mecanismo do desenvolvimento dos países de centro.

também foram se transformando e sendo engendradas nessa reprodução da vida, peculiar a esse modo de produção. Há diversos estudos em muitas áreas do conhecimento que buscaram compreender tais desdobramentos, incorrendo tanto em acertos como em erros, mas que configuraram tentativas que demonstram um tratamento específico para a questão da individualidade humana sob a sociabilidade do capital.

Não é necessário muito esforço para encontrar na literatura somática do século XX algumas pistas dos efeitos do processo descrito por Marx no século XIX. Observemos no seguinte exemplo mencionado na obra *Corpo*, de Don Johnson:

Os operários de uma linha de montagem e as secretárias nos escritórios que desempenham apenas um tipo de atividade durante todo o dia, passam a sentir seus corpos como se fossem máquinas com uma estreita margem de movimento e quase nenhum sentimento. A redução do potencial do corpo aos limites específicos exigidos pelo trabalho mecânico diminui proporcionalmente o campo de percepção da pessoa. (JOHNSON, p.94, 1990)

Também podemos encontrar elementos denunciativos em Feldenkrais em sua obra *Consciência pelo Movimento*:

A tendência geral para o aperfeiçoamento social em nossos dias, leva diretamente a uma negligência em relação ao material humano de que a sociedade é constituída. O defeito não está no objetivo em si mesmo – que é construtivo no principal, mas no fato do indivíduo, errônea ou acertadamente, tender a identificar sua auto-imagem com seu valor para a sociedade. (FELDENKRAIS, 1977, p.35).

E, por fim, na obra *Dança Educativa Moderna*, onde Rudolph Laban oferece mais formas capazes de ilustrarem a manifestação da observância do fenômeno:

Foi na indústria que se iniciou a investigação do novo movimento. Ao tornar-se evidente que os processos de trabalho de uma era mecanizada são profundamente diferentes daquelas dos períodos pré-revolucionários da civilização europeia, realizaram-se várias tentativas para adaptar os movimentos do trabalhador às novas necessidades. Um nome que se deve mencionar a esse respeito é o de Frederick W. Taylor, o iniciador da "gestão empresarial científica". Foi uma das primeiras pessoas que tratou de penetrar no mistério do movimento humano, sob um ponto de vista completamente novo. Seu objetivo era aumentar a eficácia dos trabalhadores que manejavam máquinas sem pensar sequer nos valores estéticos que esses movimentos pudessem ter. Mas, teve uma vaga noção do valor educativo do movimento, especialmente no concernente à educação dos aprendizes industriais. (LABAN, 1990, p.12).

A menção às obras dos autores relacionados ao estudo da educação somática nos serve, aqui, simplesmente para verificarmos como se manifesta de maneira sintomática a transformação descrita por Marx acerca do corpo e dos sentidos humanos, mesmo os referidos pesquisadores não sendo marxistas ou fazerem menção ao estudo desenvolvido por Marx.

Com relação à área da dança, também podemos notar uma percepção do fenômeno

por parte de profissionais comprometidos em pensar o movimento à partir da totalidade do indivíduo e sociedade, como foi Klaus Vianna:

Desde o nascimento somos submetidos a uma série de condicionamentos sociais, antes mesmo de vivermos os processos de educação formal -, o que acaba resultando em procedimentos mecânicos e repetitivos, dos quais não temos percepção ou consciência. Se isso por um lado, facilita a nossa existência cotidiana, de outro, afasta e dificulta o processo de autoconhecimento. Em outras palavras, a memória robotizada pode produzir formas já catalogadas e conhecidas, mas dificilmente criar movimentos novos e ricos em expressão. (VIANNA, p.112, 2005).

Deste modo, há uma questão importante a ser pensada aqui: mesmo se atendo à análise da classe trabalhadora no cotidiano do trabalho, Marx compreende as determinações sociais advindas com a sociabilidade do capital se espalhando para além da fronteira das fábricas e oferecendo a compreensão de que o modo de produção capitalista não é somente restrito ao ambiente fabril e produtivo, mas, de fato, na própria forma que se inaugura de se reproduzir a vida. A respeito disso, ele inclusive menciona que o estranhamento não é um fenômeno restrito àqueles despossuídos que precisam vender suas vitalidades para sobreviver, mas que a afetação do fenômeno do estranhamento também chega aos possuidores, que são, simultaneamente, carentes de uma totalidade de manifestação humana de vida (MARX, 2011, p.112).

Nesse sentido, indagamos: o mero reconhecimento das capacidades corporais expressas através de exercícios e jogos utilizados para instrumentalizar esse processo, seriam suficientes para “dar fim” ao fenômeno do estranhamento?

Compreendemos aqui que a resposta a essa pergunta possui níveis de complexidade importantes de serem enfrentados: é possível pensar que diversos mecanismos oferecidos pela dança e pela educação somática sejam capazes de alargar as sensações, oferecerem caminhos de reconhecimento das potências psico-físicas e auxiliarem os sujeitos na vida cotidiana. Contudo, o estranhamento se expressa na consciência sem derivar, originalmente, dela. Não se trata de um fenômeno que emerge naturalmente do ser humano como uma característica imanente, que faça parte de sua essência. Como descrito anteriormente, o estranhamento possui gênese e condições historicamente constituídas para se desenvolver. Portanto, o sustentáculo que mantém esse fenômeno deve ser transformado, efetivamente, em sua dimensão objetiva com mudanças radicais nas formas sociais, políticas e econômicas.

Para além do reconhecimento e da amplificação da potência sensório-perceptiva, que nos possibilita um passo significativo diante do fenômeno do estranhamento, seria incorrer em um erro voltar a responsabilidade de um fenômeno social para o indivíduo particular, considerando que este é, também, um sujeito social. Contudo, e diante da especificidade deste trabalho, que é indicar uma dessas formas práticas, o debate político não será desdobrado aqui e, a seguir, será abordada a descrição da “Oficina de Dança

Reflexiva”.

3 I PROPOSTA DE CAMPO: “OFICINA DE DANÇA REFLEXIVA”

Desenvolvi no 2º semestre do ano de 2017, uma oficina que pudesse fornecer estímulos corporais onde os alunos e alunas fossem capazes refletirem suas corporalidades a partir de suas relações sociais e do cotidiano que vivenciam, denominada “Oficina de Dança Reflexiva”.

Planejei cinco módulos com temas mensais, de agosto a dezembro, que ocorriam uma vez na semana durante 90 minutos. As temáticas trabalhadas foram desenvolvidas da seguinte forma: sensibilização anatômica (1), para que pudessem perceber, reconhecer e sentir seus músculos, ossos, articulações e peles; propriocepção em movimento (2), buscando identificar seus padrões de motricidade, posturais e a relação destes com suas rotinas através de estímulos semelhantes àqueles comumente realizados no cotidiano (como sentar e levantar, andar, pegar algum objeto, etc); o contato com outros corpos (3), possibilitando uma interação com os colegas de turma e amplificando suas percepções que, até então, estavam restritas a uma auto-investigação; verificação da integração entre corpo e espaço (4), estimulando os sentidos de maneira a sensibilizá-los de outras formas no que se refere ao próprio corpo, às demais pessoas e ao ambiente que transitam e habitam; e, finalmente, estímulos para o surgimento de uma dança própria (5), onde houve uma tentativa de estimular novos registros motores, à partir das informações sentidas e percebidas nos módulos anteriores, alargando as potencialidades que lapidaram, até então.

Tal oficina foi desenvolvida como uma das experiências prévias para a realização de trabalho de campo do mestrado em Serviço Social que cursei de 2017 a 2019, paralelamente às aulas de dança que lecionava. A dissertação “O estranhamento corporal na sociabilidade do capital: obstáculos e caminhos para a sensibilização do corpo” resultou na análise da sociabilidade do modo de produção capitalista como produtora não só de riqueza material mas, também, de miséria humana e subjetiva, promovendo a alienação dos sujeitos sociais sobre a própria existência concreta, expressa através do complexo psico-físico do corpo.

Essa oficina, fundamental para a formulação do estudo de campo posterior – formalmente descrito na dissertação – contou com mecanismos importantes para os objetivos da investigação: as atividades práticas e os estímulos discursivos. Desde o início da proposta, havia uma preocupação muito grande em estimular a capacidade de verbalização das sensações com o intuito de afastá-las de fenômenos que guardassem um aspecto “inexplicável” ou “indizível”.

A preocupação em realizar uma aproximação possível e razoável das sensações vividas durante as aulas, considerou o rigor em não buscar uma literalidade vulgar de processos não-verbais complexos, que guardam suas próprias peculiaridades. Contudo, a aproximação entre as experiências e as palavras, através do raciocínio organizado e da

memória em face à efemeridade das sensações, representou substrato fundamental para possibilitar o tratamento científico de fenômenos concretos, materiais, frutos da atividade cognitiva, sensória, fisiológica e criativa humana que, ainda, são recobertos por aspectos mistificadores derivados do desconhecimento das potências do ser.

Dessa maneira, tais estímulos foram aplicados imediatamente após práticas de dança livre (com ausência de técnica pré-determinada), jogos corporais lúdicos e contato-improvisação. Seus depoimentos foram gravados e serviram consideravelmente para a formulação das etapas de campo da dissertação. A dinâmica da verbalização após as atividades propostas foi um ponto recebido de maneira extremamente positiva pelos alunos e alunas. Em diversos momentos, ao ouvirem seus colegas, percebiam a amplitude de percepções individuais em uma mesma dinâmica que, mesmo sendo particulares, em vários pontos se encontravam e reconheciam-se.

Pude compreender com essa primeira experiência de oficina – que continha um fundamento de refletir temas que não são tão comuns em uma sala de aula de dança – que mesmo não se tratando de uma aula de teoria social, foi possível proporcionar situações que demandavam perguntas e respostas – verbais e motoras – atreladas à materialidade concreta da vida em sociedade, onde tais subjetividades se constituem e, igualmente, a constroem.

4 | CONCLUSÃO

Finalmente, compreendo que a proposta da oficina pôde se aproximar de uma importante afirmação oferecida por Klauss Vianna em seu livro *A Dança*, ao dizer que é preciso derrubar as paredes que dividem a sala de aula e “o mundo lá fora” (VIANNA, 2005, p.134). Acredito que a complementação dessa frase, no contexto do presente trabalho, seja “derrubar as paredes” de modo a possibilitar a visão de um horizonte ainda bastante verticalizado, onde a tomada de consciência seja vista como um passo importante rumo a ações políticas concretas e sociais de existência digna, que ultrapassem a importante – porém insuficiente – pauta da resistência. Um corpo que resiste é aquele que se coloca em defesa diante de uma ação externa.

Portanto, acredito que seja urgente direcionarmos os esforços sensíveis da motricidade junto à informação sobre como agir diante de um mundo desigual que produz contradições desumanizadoras, visando a construção de uma sociabilidade que possibilite não nossa mera existência primária, mas sim, o desfrute de nossas grandes potências que só poderão emergir em um mundo que não nos submeta a tais obstáculos e desigualdades, pautadas na exploração e cooptação de nossa vida, resultando em miséria social e, também, subjetiva.

REFERÊNCIAS:

CHASIN, J. *Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica*. São Paulo: Boitempo, 2009.

FELDENKRAIS, Moshe. *Consciência pelo Movimento*. São Paulo: Summus, 1977.

JOHNSON, Don. *Corpo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

LABAN, Rudolph. *Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.

LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social I*. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. *O Capital-livro 1*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

_____. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

VIANNA, Klauss. *A dança*. São Paulo: Summus, 2005.

COSTA, M. A. M. *A diferença entre as categorias de alienação e estranhamento nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de Karl Marx de 1844*. Verinotio—Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas, n. 3, 2005.

CAPÍTULO 6

O ENSINO DA LINGUA ESPANHOLA MEDIADA PELA DANÇA NO CONTEXTO SOCIOCULTURAL NO ENSINO MÉDIO

Data de aceite: 01/02/2022

Data de submissão: 27/12/2021

Adailza Aparício de Miranda

Secretaria de Educação e Qualidade do Estado
do Amazonas – SEDUC-AM
Manaus – Amazonas
<http://lattes.cnpq.br/1899304563850380>

Adalberto Gomes de Miranda

Universidade do Estado do Amazonas – UEA
Manaus – Amazonas
<http://lattes.cnpq.br/0031798088948641>

Adailson Aparício de Miranda

Faculdade Metropolitana de Manaus –
FAMETRO
Manaus - Amazonas
<http://lattes.cnpq.br/2950895821479216>

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo utilizar métodos de ensino para despertar nos alunos, através da dança como prática pedagógica, a motivação e o interesse no ensino-aprendizagem de Língua Espanhola, desenvolvendo suas habilidades comunicativas em seu contexto social e cultura. A dança sendo uma expressão corporal possibilitou aos alunos novas formas de expressão e de comunicação, levando-os à descoberta da arte corporal expressando seus sentimentos e emoções, bem como contribuindo para o processo ensino-aprendizagem da língua Espanhola. Desta forma, este trabalho foi resultado das inúmeras leituras e reflexões, considerando a sala de aula como uma ponte que

leva a transformações e evoluções dos alunos como seres críticos, criativos, participativos e reflexivos, desenvolvendo cada qual a sua autonomia para a sociedade. A necessidade do desenvolvimento deste trabalho foi de conscientizar aos mesmos, sobre o valor da dança que é um componente curricular de fundamental importância na educação, possibilitando uma relação de interação e comunicação em seus processos cognitivos e afetivos, com grandes mudanças internas e externas, em seus comportamentos sociais, individuais e coletivos na forma de pensar e agir. A metodologia deste trabalho está voltada para as pesquisas descritiva, qualitativa e bibliográfica, em que foram analisados por professores de Língua Espanhola, os dados pela temática do conteúdo e pelo desenvolvimento através da ação/prática dos alunos de terceiros anos do turno matutino, da Escola Estadual Professor Francisco das Chagas de Souza Albuquerque em 2017, no Centro da cidade de Manaus, Amazonas.

PALAVRAS-CHAVE: Dança como prática pedagógica. Expressão e comunicação. Língua Espanhola. Ensino-aprendizagem.

THE TEACHING OF THE SPANISH LANGUAGE MEDIATED BY DANCE IN THE SOCIO-CULTURAL CONTEXT IN HIGH SCHOOL

ABSTRACT: This work aims to use teaching methods to awaken in students, through dance as a pedagogical practice, motivation and interest in teaching and learning the Spanish language, developing their communication skills in their social and cultural context. Dancing as a body

expression allowed students to new forms of expression and communication, leading them to discover body art expressing their feelings and emotions, as well as contributing to the teaching-learning process of the Spanish language. Thus, this work was the result of countless readings and reflections, considering the classroom as a bridge that leads to transformations and evolution of students as critical, creative, participatory and reflective beings, each developing their autonomy for society. The need for the development of this work was to make them aware of the value of dance, which is a curricular component of fundamental importance in education, enabling a relationship of interaction and communication in their cognitive and affective processes, with major internal and external changes, in their social, individual and collective behavior in the way of thinking and acting. The methodology of this work is focused on descriptive, qualitative and bibliographic research, in which Spanish language teachers analyzed data by thematic content and development through the action/practice of third-year students from the morning shift at the School State Professor Francisco das Chagas de Souza Albuquerque in 2017, in the city center of Manaus, Amazonas.

KEYWORDS: Dance as a pedagogical practice. Expression and communication. Spanish language. Teaching-learning.

1 | INTRODUÇÃO

A dança é uma arte que se constitui de movimentos corporais e rítmicos, enquanto linguagem, ela favorece a expressão, consciência do corpo, conhecimento de si e do meio que vive, possibilitando descobertas, a sensibilidade, a emoção e os sentimentos (BATISTA, 2011), presente em todas as culturas, como fonte de informação e formação do ser humano, auxilia na construção dos conhecimentos.

Através da prática pedagógica da dança foi possível resgatar de forma natural espontânea as manifestações expressivas e comunicativas que auxiliam na integração social e cultural do aluno. Fazendo com que essas manifestações possibilitam conhecer a cultura do outro, ou seja, a Língua estrangeira que está estudando de forma dinâmica e participativa no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Nakayama e De Souza (2017) referem que:

Para oportunizar o contato com informações sobre os países em que a língua espanhola é oficial, evidenciamos, também, as artes visuais, música e dança. A língua é uma das manifestações da cultura e, por outro lado, a cultura se manifesta por meio da língua. Nesse sentido, esses dois elementos são indissociáveis no ensino de línguas adicionais. Além dos conhecimentos linguísticos é necessário conhecer as diferenças socioculturais e suas peculiaridades, reconhecendo que não há cultura melhor ou pior que outra, mas diferentes (NAKAYAMA e DE SOUZA, 2017).

Observa-se na citação de Nakayama e De Souza (2017), que as expressões e comunicações se inserem no contato com as informações relativas aos países de língua espanhola, através das artes visuais, da música e da dança como uma manifestação cultural, em que língua e cultura são elementos inseparáveis no ensino de uma segunda

língua, que no caso foi aplicada a estudantes do ensino médio, trazendo conhecimentos linguísticos.

No decorrer das práticas pedagógicas o professor deve realizar mediação entre o conhecimento prévio dos alunos e o sistematizado, propiciando formas de acesso ao conhecimento científico e cultural. No processo de ensino aprendizagem de Língua Espanhola neste trabalho utilizou como ferramenta pedagógica a dança, proporcionando a socialização, interação e comunicação, desenvolvendo saberes cognitivo e afetivos em um processo contínuo formando indivíduos críticos, criativos e reflexivos que estão em processo de transformação e formação para a sociedade (NICÁCIO et al, 2015).

Este trabalho tem como objetivo despertar nos alunos através da dança como prática pedagógica a motivação e a interesse no ensino aprendizagem de Língua Espanhola desenvolvendo suas habilidades comunicativas seu contexto social e cultura na escola. Sendo que esta pesquisa embasada nos objetivos específicos em: Despertar nos alunos o interesse e a curiosidade em aprender a Língua Espanhola; proporcionar aos alunos a motivação, socialização e interação em estudar a Língua Espanhola; estimular através da dança, o diálogo e a comunicação em uma segunda língua (NICÁCIO et al, 2015).

A necessidade em desenvolver este trabalho foi de conscientizar aos alunos que a dança é um componente curricular de fundamental importância na educação, possibilitando ao aluno uma relação de interação e comunicação em seus processos cognitivos e afetivos, proporcionando mudanças internas e externas, em seus comportamentos sociais, individuais e coletivos na forma de se expressar e pensar. Desenvolvendo seus aspectos sociais e culturais, sendo através da dança conhecer a cultura dos países que falam a Língua Espanhola (NICÁCIO et al, 2015).

A dança no ensino aprendizagem é muito importante para despertar no aluno conhecimentos prazerosos que envolvem movimentos no corpo, no espírito, mente e emoções, vivenciando e enriquecendo a aprendizagem de forma direta e íntima, pois o aluno assimila informações com o corpo, sentimentos e emoções. Ressaltando a dança como prática pedagógica no ambiente escolar deve ser planejada com o intuito de ajudar e auxiliar os alunos no processo de ensino aprendizagem de uma segunda língua (NICÁCIO et al, 2015).

A problemática surgiu em observar em sala de aula o comportamento dos alunos, estavam muito desmotivados e estressados em estudar o livro didático e apostilas de espanhol. A ideia de trabalhar a dança como recurso metodológico em sala de aula favoreceu no comportamento e no interesse do aluno em estudar mais a língua espanhola, possibilitando em conhecer a cultura do outro. Por meio da dança possibilitou a compreensão/apresentação das práticas culturais de alguns países que falam o idioma espanhol.

A metodologia deste trabalho está voltada para uma pesquisa descritiva, qualitativa e bibliográfica, onde foram analisados os dados pela temática do conteúdo e pela prática desenvolvida através da ação/prática pelos alunos do terceiros anos do turno matutino da

Escola Estadual Professor Francisco das Chagas de Souza Albuquerque, em 2017. Este trabalho foi desenvolvido por etapas, em que foram organizadas e planejadas de acordo com cada país as danças tradicionais, as vestimentas, ensaios, tempo de duração de apresentação, e concentração e equilíbrio corporal e emocional em um processo dinâmico e lúdico no contexto da aprendizagem.

Este trabalho foi instituído em quatro momentos: O primeiro momento relata sobre a dança no processo de ensino-aprendizagem de uma Segunda Língua, visando contribuições afetivas e cognitivas no ensino. O segundo mostra a dança como motivação no ensino-aprendizagem de língua espanhola. O terceiro trata dos países e descreve os tipos de estilos de danças apresentados no ambiente escolar. O quarto fala da intervenção da dança espanhola no contexto da socialização e interação da família na escola.

1.1 A dança no contexto do processo do ensino-aprendizagem

A inserção da expressão artística através da dança no ensino-aprendizagem de Língua estrangeira: Língua Espanhola não se resume simplesmente em aquisição de habilidades, mas contribui para o aprimoramento das habilidades básicas, dos padrões fundamentais do movimento, no desenvolvimento das potencialidades humanas e sua relação com o mundo como também favorece na criatividade individual e coletiva no processo na construção de conhecimento.

A dança no processo de ensino aprendizagem é um instrumento de caráter dinâmico, cognitivo e afetivo que desenvolvem saberes às experiências vivenciadas e compartilhadas na realidade em que vive, sendo ainda, uma expressão significativa que integra o campo de possibilidades artísticas, contribuindo para a ampliação da aprendizagem e a formação humana.

De acordo com o discurso de Verderi (2009) este argumenta que:

...a dança na escola deve proporcionar oportunidades para que o aluno desenvolva todos os seus domínios do comportamento humano e, por meio de diversificações e complexidades, a professora contribua para a formação de estruturas corporais mais complexas (VERDERI, 2009).

A dança é uma expressão artística que expressa fatores corporais, emocionais, críticos e participante da sociedade que faz parte. Conforme se analisa o texto de Verderi (2009), no processo de ensino-aprendizagem ela favorece mudanças internas e externas no educando, como no comportamento, na forma de pensar e expressar, melhora sua alta estima e o interesse em estudar em sala de aula. Quando inserida no contexto de uma disciplina mediado pelos conteúdos, não se pretende formar bailarinos, mas fazer uso como uma ferramenta no ensino- aprendizagem de uma segunda língua, de a forma auxiliar o aluno na motivação e comunicação oferecendo uma relação de interação, socialização, efetiva entre aluno-aluno com a possibilidade de aprender e fazer uso da língua, expressando através dos movimentos a comunicação oral.

De acordo com Pereira & Canfield (2001, p.61) sobre a dança na escola:

Como se pode observar nessas colocações, a dança é um conteúdo fundamental a ser trabalhado na escola: com ela, pode-se levar os alunos a conhecerem a si próprios e/com os outros (colaboração em grupos); a explorarem o mundo da emoção e da imaginação; a criarem; a explorarem novos sentidos, movimentos livres e técnicos. Verifica-se assim, as infinitas possibilidades de trabalho do/para o aluno com sua corporeidade por meio dessa atividade (PEREIRA & CANFIELD, 2001, p.61).

Pela citação de Pereira & Canfield (2001), compreende-se que trabalhar com a dança no contexto do ensino aprendizagem dentro de uma visão pedagógica vai além de ensinar gestos, técnicas e habilidades ao aluno. Esta forma de trabalho permite ensinar, regras, comportamentos, posturas, criatividade, criando e recriando linguagem diferente da fala e da escrita como forma de conhecimento para a vida. Entretanto o mesmo deve ser planejado e organizado para alcançar um objetivo satisfatório e positivo no ensino de línguas estrangeiras.

No processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, não existe um único detentor do conhecimento, mas seres inacabados que aprendem e ensinam mutuamente. No contexto da aprendizagem de uma segunda língua através do recurso como a dança os alunos, adquirem habilidades cognitivas e afetivas tornando sujeitos conscientes, ativos e autônomos.

Segundo Verderi (2009) em suas citações tem-se que:

O professor deve conscientizar-se de que o momento é de inovar e ousar, que os tempos de cópias já se afastaram juntamente com paradigmas que não se enquadram mais nas novas visões de uma pedagogia preocupada com a formação integral do educando (VERDERI, 2009).

Pode-se compreender pela citação de Verderi (2009) que a arte de ensinar deve estar presente no professor e como ele conduz em suas práticas pedagógicas o ensino, a reflexão esta de que forma os alunos aprendem e como o processo de ensinar pode conduzir a uma aprendizagem significativa. Com tudo o professor deve pensar em um processo de ensino-aprendizagem promovendo a construção do conhecimento trazendo ideia através da arte à indivíduos com ideias inacabadas, com a capacidade de interagir e refletir criticamente de forma intrínseca e extrínseca o aprendizado.

Em suas práticas pedagógicas o professor deve ser um artista criador métodos que inovam e ao mesmo tempo ser ousado em suas atitudes e ações em sala de aula que chamam a atenção dos alunos, tirando os alunos um pouco do método tradicional, trazendo para sala de aula a ludicidade (VERDERI, 2009).

De acordo Verderi (2009) afirma que:

O professor é aquele que cria condições para o processamento das atividades e o aluno, aquele que busca, dentro desse contexto, condições para o seu pleno desenvolvimento. Que nessa relação, o professor também possa aperfeiçoar os conhecimentos já trazidos pelos alunos e, a partir daí,

explorar novas formas de conhecimento mais complexas (VERDERI, 2009).

Baseado em Verderi (2009), todo processo de ensino-aprendizagem depende não só das metodologias e das práticas pedagógicas do professor, mas sim dos interesses dos alunos, em pesquisar e ser agentes participativos, criativos e críticos mediante o determinado trabalho desenvolvido em sala de aula. Entretanto à aprendizagem através da dança se desenvolve na coletividade, na interação, na socialização e estabelece uma relação efetiva entre professor e aluno, havendo troca de experiências e saberes vivenciados no contexto da dança como um recurso pedagógico possibilitando ao aluno e ao professor a trocar ideias, histórias, afetos.

Para Nascimento (2012, p.11), a aprendizagem significativa tem uma forte relação com a arte, visto que esta proporciona o “desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética que caracterizam um modo próprio de dar sentido à experiência humana, levando o aluno a ampliar sua sensibilidade, percepção e imaginação”.

1.2 A dança como forma de motivação no ensino-aprendizagem de Língua Espanhola.

A dança no ensino-aprendizagem de Língua Espanhola, contribui nos conhecimentos: pessoais, coletivos, sociais e culturais, favorecendo a criatividade, espontaneidade, a auto-estima, e o interesse em estudar uma segunda língua, promovendo a concentração, a autodisciplina, e a liberdade de expressão. Entretanto a dança como uma ferramenta no ensino aprendizagem de uma Língua Espanhola promove constituição de saberes, o aluno vivencia a cultura de outro país em seus aspectos culturais e sociais.

A importância da relação ensino-realidade, onde o conteúdo ministrado em sala de aula tem relação com à vivência do aluno. Dessa forma é importante que o professor de língua estrangeira busca despertar através de suas práticas pedagógicas a motivação o que leve ao interesse e a curiosidade dos alunos a conhecer a cultura dos países que falam a Língua Espanhola.

De acordo com Marques (2003, p.31), ressalta que:

Os conteúdos específicos da dança são: aspectos e estruturas do aprendizado do movimento (aspectos da coreologia, educação somática e técnica), disciplinas que contextualizem a dança (história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, assim como saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia) e possibilidades de vivenciar a dança em si repertórios, improvisação e composição coreográfica (MARQUES, 2003, p.31).

A variedade de atividades que a dança nos possibilita deverá permitir a máxima integração com os processos de ensino-aprendizagem a fim de estar atendendo aos objetivos gerais propostos, criando oportunidades para o adolescente se expressar, se mover, ser criativa, espontâneo e conviver com os colegas e com ela mesma em sincronização com o estudo da língua espanhola. A dança engloba sentidos bem mais amplos e complexos do que aprender uma coreografia ou decorar e executar uma sequência de movimentos

corporais. A arte através da dança no processo do ensino aprendizagem comporta valores sociais, culturais, individuais e coletivos situados historicamente na educação.

Conforme a Revista Diálogo Educacional (2008) “a dança é um conhecimento tão importante quanto qualquer outro conhecimento presente na escola, na qual deve ser trabalhada com o foco na construção de conhecimentos”. A dança como ferramenta educativa e pedagógica, contribui para o desenvolvimento psicológico, social, intelectual, cultural, criativo e familiar. Pode ser considerada como linguagem social que permite a transmissão de sentimentos, emoções da afetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, hábitos, da saúde.

De acordo com Delors (2005, p.196):

Os meios de vida, de estudos, por onde circulam os aprendizes são tão importantes quanto às atividades educacionais que abrigam. Sua influência deve-se ao fato de que eles são desigualmente motivadores, diferentemente estimulantes e mais ou menos propícios a aprendizagens significativas. A cultura da instituição, da família e da sociedade é igualmente um fator de ensino (DELORS, 2005, p.196).

A dança é uma ferramenta pedagógica no ensino aprendizagem de língua espanhola, é um resgate cultural e social para o aluno em aprender, a vivenciar, a criar, a expressar, é brincar com os movimentos do corpo, deixando levar-se pelas descobertas, das imaginações, emoções e dos sentimentos, tirando o estresse, o mal humor em sala de aula. Contudo, ao pensar na dança no contexto escolar, devemos ter como prioridade os processos pedagógicos, em que o processo e o produto são fundamentais para se compreender a importância de uma prática que respeite o corpo e a liberdade de expressão dos alunos (DELORS, 2005).

Nesse contexto, a escola abre espaço para as experiências artísticas, em especial, para os vários elementos que a dança oferece no processo de ensino-aprendizagem, permitindo aos alunos conhecer as culturas do mundo.

A dança como caráter cultural e social inserida na escola, poderá ser desenvolvida de maneira que cada gesto e movimento possuam significados e significantes, e que haja relações entre o sentir, o pensar e o agir, no tempo e espaço conquistados, privilegiando a expressividade dos alunos, estimulando-os a construir conhecimentos através da criatividade. Na arte não existe “a solução”; a arte leva o ser humano a conhecer a realidade a partir da mediação subjetiva e da experiência do abstrato para o concreto. Segundo Scarpato (2001, p.56) afirma que:

O uso da dança na sala de aula, contudo, não visa apenas proporcionar a vivência do corpo e diminuir tensões decorrentes de esforços intelectuais excessivos. Na medida em que favorece a criatividade, pode trazer muitas contribuições ao processo de aprendizagem, se integrada com outras disciplinas. O trabalho com o corpo gera a consciência corporal. O aluno questiona-se e começa a compreender o que passa consigo e ao seu redor, torna-se mais espontâneo e expressa seus desejos de modo mais natural

(SCARPATO, 2001, p.56).

A dança como atividade em sala de aula, com metodologias que favoreçam o desenvolvimento, segundo Scarpato (2001), possibilita à criança uma formação ampla de suas capacidades de interação social e afetiva, desenvolvendo as capacidades motoras e cognitivas; e de acordo com o mesmo autor, quando realizada de forma lúdica e não competitiva, a dança escolar passa a ser agente de formação e transformação.

Devemos ter certeza do que vamos ensinar, transmitir uma boa qualidade de ensino para nossas crianças, desenvolvendo e aprimorando de maneira prazerosa as práticas corporais, contribuindo para a evolução do cognitivo fisiológico e, também, contribuir para o seu autocontrole se preparando para o mundo, tornando-se um ser crítico e construtivo.

Deste modo, para Giffoni (1973, p.15):

A prática da dança completa e equilibra o processo educativo e acrescenta como opção nesta área a dança “em todas as suas formas de exercício” destacando que a mesma apresenta-se como uma das atividades mais completa, além de concorrer de forma acentuada para o desenvolvimento integral do ser humano (GIFFONI, 1973, p.15).

1.3 Danças de alguns países que falam o idioma Espanhol.

No dia 18 outubro de 2017 na Escola Estadual Profº Francisco das Chagas e Souza Albuquerque no turno matutino com os alunos dos terceiros anos do 01 ao 06 apresentaram algumas danças espanholas dos países que tenham a língua espanhola como língua oficial. Neste contexto vivenciaram a cultura de outro país através da expressão artística corporal. A dança foi um recurso utilizado para motivar e despertar o interesse de dos alunos em estudar o idioma espanhol.

As danças espanholas e danças hispânicas é uma mistura de culturas de vários povos que refletem período de sofrimento, de esperança, lutas de igualdades e desigualdades em seus aspectos sociais, políticos e econômicos de cada país.

Dessa forma a dança como uma ferramenta metodológica na educação no ensino/aprendizagem ajuda no crescimento do indivíduo intelectual e cognitivo, bem como possibilita ao indivíduo, o imaginar, o criar e o executar em sua área de conhecimento. De acordo com Santos (2006, p.43):

A integração do ser possibilita, ao indivíduo, o imaginar, o criar e o executar. Portanto, consideramos que os objetivos da Dança na Educação devem englobar o aspecto emocional, intelectual, físico e espiritual, a fim de que a personalidade do educando seja desenvolvida através de experiências conscientes. A Dança na Educação deve também proporcionar o estudo do corpo, como instrumento de comunicação, a consciência sobre a história individual, sobre o próprio pensamento, sobre ação e a técnica de dança (SANTOS, 2006, p.43).

1.4 A intervenção da dança espanhola no contexto da socialização família e

escola.

A família e a escola são os grupos que têm maiores repercussões neste processo de socialização, a escola não só detém o papel de transmissão de conhecimentos científicos, denominada de socialização formal, como também cabe a esta o desenvolvimento de capacidades cognitivas, afetivas, capacidade de relacionamento em sociedade, competências comunicativas e participação na formação da identidade individual de cada aluno, denominada de socialização informal.

É através da socialização que o indivíduo se torna um ser social, pensante, atuante, pois assimila a cultura, as normas, os comportamentos e as condutas do grupo social em que está inserido, é através deste mecanismo de construção e interiorização que o indivíduo adquire comportamentos considerados adequados e corretos à sociedade e ao que dela é esperado, é também através do controlo social que são impostas regras de conduta que devem reger os comportamentos dos indivíduos de forma a harmonizar os padrões de convivência social. Segundo Piaget (2007, p.50) fala que:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades PIAGET (2007, p.50).

2 | MATERIAL E MÉTODOS

2.1 Turma 3º 01 representou o país da Espanha com a dança *EL Flamenco*;

O *Flamenco* é a música, o canto e a dança cujas origens remontam às culturas ciganas e mouriscas, árabes e judaicas (WIKIPÉDIA, 2009). O *Flamenco* surgiu em uma fusão dessas culturas em um momento histórico, muito difíceis, para aliviarem seu sofrimento refletiam na música *Flamencos* um espírito desesperado das lutas a esperança, o orgulho e festas daquela época. Conforme o contexto cultural no ensino-aprendizado de alunos da Turma 3º 01, foi apresentado a representação do país da Espanha com a dança *El Flamenco* (Figura 1).



Figura 1. Alunos atores da dança *El Flamenco*.

Fonte: Autor (2017).

A cultura do flamenco é associada principalmente à região de Andaluzia, na Espanha, tornou-se um dos símbolos da cultura espanhola. Em 16 novembro de 2010, o Flamenco foi declarado patrimônio cultural imaterial da humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (WIKIPÉDIA, 2009).

2.2 Turma 3º 02 representou o país Porto Rico com a dança *El Chá-chá-chá*.

Esta dança popular, de origem cubana e porto-riquenha, derivada da primitiva seção rítmica mambo do *danzón*, foi difundida pelo violinista Enrique Jorrín, que popularizou o *chá-chá-chá* na década de cinquenta. O termo inspirou-se no som dos pés dos dançarinos quando deslizavam no chão, acabando por se tornar um estilo musical completamente independente do *danzón*.

O *chá-chá-chá* nasce com melodias quase dançáveis por si só e do balanço que surge entre melodias a tempo e contratempo. Quanto às danças, seus movimentos são bastante similares aos da Salsa, com os dançarinos adicionando uma marcação dupla na dobrada das congas - tempos 4 e 8 da frase musical. Esta dança foi representada pelos alunos da Turma 3º 01, com a apresentação na Quadra de Esportes da Escola, mostrada na Figura 2.



Figura 2. Alunos atores da dança *El che-cha-cha*.

Fonte: Autor (2017).

Segundo o site Danças Latinas (2010), a origem do *chá-chá-chá*, é chamada de uma dança latino-americana, derivada da dança *Danzonette* (Porto Rico) e o *Danzón* (Cuba), tornando-se umas misturas de ritmos africanos com a guitarra espanhola chamado “mambo-rumba”. Foi criado a partir do barulho que os dançarinos faziam nas pistas de dança. Obteve popularização a partir das grandes bandas, onde já existia em grande evidência os instrumentos de sopro, tendo o seu ascendente mais direto o *Mambo*.

2.3 A turma 3º 03 representou o país da Colômbia com a dança *La Cumbica*;

A dança foi apresentada pelos alunos do 3º ano 03 (Figura 3), no dia 18 de agosto de 2017, representando o país da Colômbia como apresentação cultural no dia da família na escola em que os responsáveis puderam apreciar o trabalho dos alunos voltado para a cultura espanhola, onde a dança foi mais um incentivo aos alunos para estudar a Língua Espanhola. Entretanto eles escolheram a música, usaram a criatividade para confeccionar seus trajes.



Figura 3. Alunos atores da dança *La Cumbica*.

Fonte: Autor (2017).

De acordo com o site Blastingnews (2015), sobre a cultura da Colômbia para o mundo: a *cúmbia, parte 1*, dentre os vários ritmos musicais de origem latino-americana e caribenha, se destaca por sua tremenda facilidade de aceitação. Foi assim que ela rompeu as barreiras do seu país, Colômbia, e se tornou, ao longo do século XX, uma das músicas principais do continente americano. A *cúmbia* surgiu nos guetos das grandes cidades colombianas, sobretudo, na capital Bogotá e em Barranquilla, na década de 1920. Durante os anos 30 e 40 se tornou o ritmo mais querido das classes populares do seu país.

2.4 Turma 3º 04 representou o país de Cuba com a dança *La Salsa*.

A dança *La Salsa* foi apresentada pelos alunos do 3ª 04 no turno matutino (Figura 4) apresentando o país de Cuba. Sendo que eles no decorrer do trabalho escolheram a música e a dança para representar o país, confeccionaram seus trajes de vestimentas, usaram suas criatividade para criar seus passos.



Figura 4. Alunos atores da dança *La Salsa*.

Fonte: Autor (2017).

Segundo o Franco et al (2021, p.30), a *salsa* está relacionada com a colonização caribenha (Região do Caribe) por parte dos países da Europa, seu surgimento foi por volta de 1960, sofrendo modificações de influências por muitos estilos musicais dos cidadãos originários de afro-cubanas como o *danzón*, o *mambo*, o *el son* e, ritmos norte-americanos como exemplos: o jazz e o swing.

A *Salsa* é uma mistura de músicas caribenhas surgida nos anos 60, em Cuba, mais precisamente em Havana nos famosos Cabarés. Ela surgiu logo após a banda “*La Sonora Matancera*” sair de Cuba, durante a revolução e se instalou no México. O nome *salsa* foi dado pela banda cubana, em que *salsa*, em castelhano, significa “tempero”. A *salsa* é uma combinação de ritmos afro-americanos, o *mambo*, o *Chá-chá-chá*, a *rumba cubana*, dentre outras (GENTE QUE DANÇA, 2017).

2.5 A Turma do 3º05 representou o país República Dominicana com a dança *Merengue*

A turma se organizou e planejou com grande curiosidade em descobrir o doce ritmo dos passos da dança *Merengue* (Figura 5), que possibilitou a socialização e interação em saber um pouco da cultura do país de Cuba, se faz a referência ao doce efeito do açúcar.

O embalo da dança trouxe o interesse dos alunos em estudar mais a língua espanhola, como também desenvolveu sua auto-estima, tirou o estresse de esta só em conteúdo em sala de aula.



Figura 5. Alunos atores da dança *Merengue*.

Fonte: Autor (2017).

De acordo o site Pampa y Fronteira (2010), referente as Origens do *Merengue*, a Dança Popular da República Dominicana - O *Merengue* é a dança nacional da República Dominicana, ela também faz parte da vida dos cidadãos do Haiti. Na verdade, há duas origens prováveis para esta dança, em que alguns dizem ser o formato da dança em si, surgindo da necessidade de os escravos terem de arrastar as correntes que eram muito pesadas e com passos curtos enquanto tinham que cortar cana, juntamente com a batida dos tambores.

Esta é uma dança muito antiga do país, no Haiti existe uma versão chamada *Meringue*, não se descarta a possibilidade do nome fazer referência ao doce, que é feito de açúcar, tendo em vista que ela se originou através dos escravos que trabalhavam na colheita da cana.

2.6 A Turma do 3º06 representou o país da Argentina com a dança *El Tango*;

O *Tango* é proveniente da Habanera (estilo musical criado em Havana, Cuba) e surgiu nos subúrbios de Buenos Aires e Montevideu, na Argentina, no fim do século XIX.

O *Tango* mescla o drama, a paixão, a sexualidade, a agressividade e triste foi resulta da fusão de música europeia, africana e gaúcha. A dança e a música nasceram nos pátios, subúrbios e cortiços onde viviam as gentes pobres desfavorecidas e imigrantes europeus que chegaram na Argentina estilos de diferentes culturas. Representada pela apresentação da turma 3º 06, como se observa na Figura 6.



Figura 6. Alunos atores da dança *El Tango*.

Fonte: Autor (2017).

Segundo Franco et al (2021, p.33), o Tango surgiu na Argentina, em Buenos Aires, a final do Séc. XIX (por volta de 1870), popularizou-se pelas populações carentes, também pelos subúrbios e bordeis, em que a dança tinha um caráter sensual, causando dificuldades na aceitação dos costumes tradicionais. Ao final do Séc. XVIII, os descendentes de escravos negros, se reuniam e criavam músicas, bem como dançavam, e nesse ato originou-se o nome “*tango*”.

Conforme o site Pasiontango (2017), a paixão atual do mundo pelo *tango* se deve em grande parte pelo espetáculo *Tango Argentino* (de 1983) , produzido por Cláudio Segovia e Héctor Ozzoli, apresentado com sucesso na Europa e América. A partir deste espetáculo se revitalizou no mundo o interesse pelo aprendizado do ritmo. Atualmente em Buenos Aires é possível encontrar três diferentes estilos de Tango: *El Tango de Salón*, *La Fantasia*, e uma espécie de *tango* que foi criado especialmente para o palco. O *Tango* foi considerado um Patrimônio Cultural da Humanidade da UNESCO em 30 de setembro de 2009, em Dubai.

2.7 A família como responsável pela educação de seus filhos no meio escolar e social.

A família é considerada uma instituição responsável por promover a educação dos filhos e influenciar o comportamento dos mesmos no meio social. O papel da família no

desenvolvimento de cada indivíduo é de fundamental importância. É no seio familiar que são transmitidos os valores morais e sociais que servirão de base para o processo de socialização da criança, bem como as tradições e os costumes perpetuados através de gerações.



Figura 7. Alunos e suas famílias na Escola durante as apresentações das danças da cultura espanhola.

Fonte: Autor (2017).

Esse trabalho que foi apresentado no ambiente escolar, não somente, proporcionou conhecimentos aos alunos, mas também foi importante para as famílias compreenderem suas responsabilidades na vida de seus filhos, como o de seus aprendizados e em suas conquistas, percebendo que o professor de línguas não se volta apenas para o conteúdo em sala de aula, mas busca ensinar a cultura do outros países, em um ambiente que eles podem fazer a diferença, desenvolvendo suas habilidades, de forma criativa e participativa (Figura 7).

De acordo com Parolim (2003, p.99) fala que:

...tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo (PAROLIM, 2003, p.99).

A Escola Estadual Francisco de Albuquerque buscou oferecer as famílias um ambiente acolhedor com várias atividades lúdico para socializar família-escola (Figura 7). A dança no contexto do ensino da língua espanhola, mostra aos pais a riqueza cultural dos países hispânicos. A família e a escola precisam caminhar juntas, pois ambas são peças fundamentais para o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente e consequentemente são pilares imprescindíveis no desempenho escolar.

Segundo Evangelista e Gomes (2003, p.203) a família é o primeiro e principal contexto de socialização dos seres humanos, é um entorno constante na vida das pessoas; mesmo que ao longo do ciclo vital se cruze com outros contextos como a escola e o trabalho.

A família é fundamental na formação de qualquer indivíduo, culturalmente, socialmente, como cidadão e como ser humano. Entretanto se tratando da escola e família, faz-se necessário um estudo sobre o panorama familiar atual, não esquecendo que a família através dos tempos vem passando por um profundo processo de transformação.

Dessa forma, a família é um laço de fortalecimento de aproximação entre escola e família, criando relações mútuas como: socialização, interação e comunicação para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos. Sendo que a escola deve ser o ponto de partida, pois muitos pais não têm muito conhecimento a respeito do desenvolvimento cognitivo, psíquico, quando se trata do ensino/aprendizagem em um contexto educacional.

De acordo com Piaget (2007, p.50):

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...] (PIAGET, 2007, p.50).

A interação família/escola é necessária, para que ambas conheçam suas realidades e suas limitações, e busquem caminhos que permitam o desenvolvimento de autonomia de forma reflexiva e crítica do indivíduo nos ambientes família/escola/sociedade levando o entrosamento entre si, para o sucesso da educação. Nesse sentido, faz-se necessário retomar algumas questões no que se refere à escola e à família tais como: suas estruturas e suas formas de relacionamentos, visto que, a relação entre ambas tem sido destacada como de extrema importância no processo educativo do indivíduo.

Segundo LDBE - Brasil (1996) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu Artigo 1º, refere que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” Percebe-se que a família precisa estar associada com a escola no contexto no que se refere a formação do aluno em seus aspectos sociais e culturais.

Segundo Saraiva Kunz et al. (1998, p.19) através da dança, se procede ao resgate/ produção da cultura, a dança “possibilita a compreensão/apresentação das práticas culturais de movimento dos povos, tendo em vista uma forma de autoafirmação de quem fomos e do que somos; ela proporciona o encontro do homem com a sua história, seu presente, passado e futuro e, através dela, o homem resgata o sentido e atribui novos sentidos à sua vida”.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta pesquisa são apresentados e discutidos os resultados obtidos do trabalho desenvolvido na escola, para o aprimoramento de conhecimentos dos alunos no ensino de Língua Espanhola, haja vista, a ferramenta metodológica, a dança, como um fator essencial no processo de ensino/aprendizagem de uma segunda Língua.

A pesquisa de campo foi realizada com um questionário de perguntas abertas por 6 professores de Língua Espanhola de Escola Pública (Figura 8).

1) Na sua concepção, é importante utilizar a dança como uma ferramenta educativa no ensino de língua espanhola?

05 (cinco) responderam “sim”; e 01 (um) respondeu “não”.

2) Na sua pratica metodológica a dança proporciona ao aluno, a interação, a socialização, a comunicação, levando o aluno a imaginar, criar e executar?

Os 06 (seis) responderam “sim”

3) Nas atividades em sala de aula, o professor de Língua Espanhola deve utilizar a dança como uma ponte de saberes vivenciando a cultura do outro?

04 (quatro) respondera “sim”; e 02 (dois) responderam “Não”

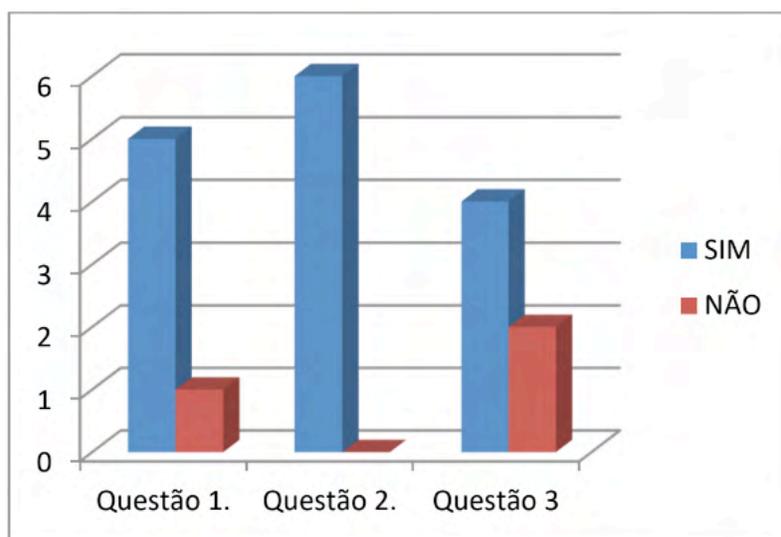


Figura 8. Respostas de professores de Língua Espanhola das danças como ferramenta, metodologia e utilização na Escola Pública.

Fonte: Autor (2017).

Nesse trabalho observou-se que a dança como ferramenta no ensino de Língua Espanhola, favoreceu em diversas dimensões de saberes do aluno em sala de aula,

despertando seu interesse em querer estudar e conhecer a cultura da língua estudada.

A dança como um meio educativo na escola não deve priorizar a execução de movimentos corretos e perfeitos dentro de um padrão técnico imposto, mas surgir dentro dessa atividade interdisciplinar a expressão e a comunicação, tornando um cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de expressar-se em várias linguagens, não só com os movimentos do corpo, mas interagindo com a música e a cultura hispânica.

A pesquisa referente ao trabalho foi realizada com alunos dos 3º anos com questionários de perguntas abertas, sendo que de cada sala das turmas 01 à 06, apenas três alunos foram selecionados (Figura 9).

1) No seu entendimento como aluno a dança espanhola favoreceu na sua aprendizagem?

11 responderam “Sim”; 06 (seis) responderam “ não muito”; e 03 (três) responderam “não”.

2) A dança no seu processo de ensino/ aprendizagem contribuiu para seu processo cognitivo.

13 (treze) responderam na socialização, interação, comunicação; 5 responderam na expressão, criatividade, interesse; e 02 (dois) responderam na participação, comunicação, criatividade.

3) Para melhorar a aprendizagem de Língua espanhola na sua escola, qual seria sua sugestão: músicas em espanhol, danças espanholas, dinâmicas em sala de aula?

15 (quinze) responderam “ danças espanholas”; 04 (quatro) responderam “ músicas em espanhol; e 01 (um) respondeu “ dinâmicas em sala de aula”.

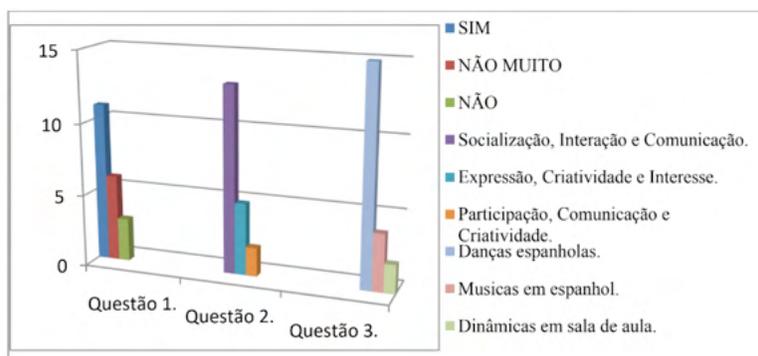


Figura 9. Respostas dos alunos da escola pública.

Fonte: Autor (2017).

Diante das dificuldades enfrentadas, em relação à compreensão, interesse e motivação dos alunos, por não ter um contato maior com a língua espanhola, os resultados

deste trabalho nos parece satisfatório, pois conseguimos de modo positivo vencer os obstáculos, através de uma metodologia de ensino, que nos aproximou de maneira significativa neste progresso de ensino, foi o desenvolver esse trabalho por turmas do 3º ano matutino, trabalhar as danças tradicionais de alguns países hispânicos, valorizando as culturas dos países, levando os alunos a ser mais comunicativos, isto proporcionou uma maior interação e aprendizagem dos alunos. Observa-se que utilizar a dança como uma ferramenta em sala de aula possibilitou a interação, a comunicação, o diálogo em suas dimensões cognitivas, motoras e afetivas, como também ajudou na construção das relações professor/aluno, aluno/aluno.

4 | CONCLUSÃO

O presente trabalho nos trás uma reflexão sobre as possibilidades de mudança e inovação no processo de ensino/aprendizagem de Língua Espanhola, nas práticas pedagógicas do professor em sala de aula. Através dessa arte percebeu-se que houve um desenvolvimento gradativo e articulado durante a comunicação e a interação dos alunos, como também a melhora no rendimento escolar, mudança positiva no comportamento tanto individual e coletivo, influenciando nas boas relações mútuas entre professor-aluno em sala de aula.

Ao refletirmos sobre as possibilidades de mudança no ensino de Língua Espanhola, reconhecemos que há muito que superar na formação do indivíduo. Como também a necessidade de discutir a educação no interior da escola, compreendendo a concepção do indivíduo e da sociedade da qual faz parte.

Dessa forma, acreditamos nas novas possibilidades que a educação se faz presente no ambiente escolar, refletida nos projetos científicos, políticos- pedagógicos, no aprimoramento do ensino nas diversas áreas do conhecimento científicos e políticos na escola. Acreditamos também na importância de se criarem novas possibilidades para facilitar a expressão original de cada aluno e dar a eles o sentido de grupo social, à medida que lhes permitam reconhecerem-se como agentes que vivenciam, refletem e reelaboram sua cultura e a do outro.

A construção do conhecimento neste trabalho favorece a contribuição para um novo pensar, desenvolvendo suas habilidades, criatividade e expressividades na comunicação em uma segunda língua com o objetivo de uma formação integral do aluno. Utilizar a dança como uma ferramenta no processo ensino-aprendizagem de Língua Espanhola significa nova possibilidade de intervenção na prática pedagógica do professor, possibilitando caminhos que levam ao conhecimento de novas culturas.

Portanto, precisamos pensar na dança no contexto escolar, tendo como uma ferramenta relevante nos métodos pedagógicos do ensino de língua espanhola, compreendendo a importância de uma prática que respeite o corpo e a liberdade de

expressão dos alunos, podemos introduzir em aula de espanhol, momentos de reflexão, pesquisa, comparação, desconstrução das danças que apreciamos (ou não) no contexto de aprender e desenvolver suas habilidades cognitivas de forma significativa e autônoma.

REFERÊNCIAS

BATISTA, N.C. **A dança e sua importância no ambiente escolar**. WebArtigos. Publicado em 24 de julho de 2011 Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-danca-e-sua-importancia-no-ambiente-escolar/72225/>> (Acessado em 06/11/2017).

BLASTINEWS. **Da Colômbia para o mundo: a cúmbia, Parte 1**. Disponível em: <<http://br.blastingnews.com/cultura/2015/02/da-colombia-para-o-mundo-a-cumbia-parte-1-00273791.html>> (Acessado em: 06/11/2017).

DANÇAS LATINAS. **Origem do chachachá**. Disponível em: <<http://dancaslatinascad.blogspot.com.br/2010/05/origem-do-cha-cha-cha.html>> (Acessado em: 13/11/2017).

DELORS, J. (org.) **Educação para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

EVANGELISTA, F; GOMES, P.T. (orgs) **Educação para o pensar**. Campinas: Alínes, 2003.

FRANCO, N.; NASCIMENTO, C.A.C.; SANTOS, F.A.S.; VICENTE, I.F.; CICARINI, J.R.; SANTIAGO, K.S.; GODINHO, V.M.; SOUZA, B.G.; PAIVA, A.G. **Espetáculo itinerante: história das danças de salão**. As Raízes dos Ritmos: v.1, [livro eletrônico]. Nova Xavantina, MT: Pantanal Editora, 2021. ISBN 978-65-88319-73-4

GENTE QUE DANÇA. **Ritmos: Salsa**. Disponível em: <<http://www.gentequedanca.com/ritmos/salsa/>> (Acessado em: 06/11/2017).

GIFFONI, M.A. C. **Danças folclóricas brasileiras e suas aplicações educativas**. 2 ed. São Paulo: Melhoramentos. 1973.

PASIONTANGO. **História do Tango**. Disponível em: <<http://www.pasiontango.net/pt/artigos.aspx?id=historia-do-tango>> (Acessado em: 13/11/2017).

LDBE - BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96. Brasília. MEC, 1996

MARQUES, I .A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

NAKAYAMA K.C.F e DE SOUZA, J.A. **Artes Visuais, Música e Dança no Ensino de Espanhol em um Campus do IFPR**. EDUCERE (XIII Congresso Nacional de Educação). 2017.

NASCIMENTO, V. S. de J. (2012). **Ensino de Arte: Contribuições para uma Aprendizagem Significativa. II Encontro Funarte de Políticas para as Artes: interações Estéticas em Rede**. Disponível em: <http://www.funarte.gov.br/encontro/?page_id=907> (Acessado em: 08/11/2017)

NICÁCIO, E.S.; MELO, W.J.F.; SILVA, S.N.G.; OLIVEIRA, V.S.; DUARTE, M.O. **Língua Espanhola através da Música e da Dança: Pesquisa numa Escola Campo de Estágio em Palmeira dos Índios, Alagoas**. EDUCERE (XII Congresso Nacional de Educação). 2015.

PAMPA Y FRONTERA. **As Origens do Merengue, a Dança Popular da Republica Dominicana**. Disponível em: <<https://pampayfrontera.wordpress.com/2010/11/16/as-origens-do-merengue-a-danca-popular-da-republica-dominicana/>> (Acessado em: 08/11/2017).

PEREIRA, S.R.C.; CANFIELD, M.S. Dança na Escola: desenvolvimento, a emoção, a imaginação e o pensamento. Santa Maria: Kinesis, n.25, 2001.

PAROLIM, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Fortaleza, 2003

PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

REVISTA DIÁLOGO EDUCACIONAL. **Formação para o ensino de dança**. Curitiba, jan./abr. 2008, REVISTA KINESIS. Porto Alegre, n. 25, 2008.

SANTOS, Inaicyr Falcão. **Corpo e ancestrabilidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-Educação**. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

SARAIVA KUNZ, Maria do Carmo et al. **Improvisação & Dança**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1998.

SCARPATO, Marta Thiago. **Dança Educativa: um fato em escolas de São Paulo**. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 53, abril/2001.

VERDERI, E.B. **Dança na escola: uma abordagem pedagógica**. São Paulo: Phorte, 2009.

WIKIPÉDIA. **Flamenco**. Wikipédia , a enciclopédia livre, Jun 2009. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Flamenco>> (Acessado em: 06/11/2017).

ARTE EM TEMPOS DE PANDEMIA - RESISTÊNCIA E VISIBILIDADES NA OBRA FÍLMICA *JOAQUIM* (2017)

Data de aceite: 01/02/2022

Data de submissão: 03/12/2021

Zeloi Aparecida Martins

Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR
- Campus Curitiba II
Curitiba-Paraná
<http://lattes.cnpq.br/4062798556830780>
ORCID: 0000-0002-5998-541X

RESUMO: A proposta de pesquisa situa-se no campo das relações entre cinema, história, memória, a partir do estudo da obra fílmica, *Joaquim*, 2017, dirigido por Marcelo Gomes, trata da trajetória de vida do personagem histórico o Alferes Joaquim Jose da Silva Xavier - Tiradentes, no momento que rompe com coroa portuguesa e assume o papel político de contestador do regime. O tema do filme discute como se constrói o paradigma dentro de uma sociedade colonial, desumana e cruel. Retira do passado a sua glória de “herói” do acontecimento histórico denominado Inconfidência Mineira no século XVIII. O objeto da pesquisa foi analisar na obra fílmica a sua potencialidade de se configurar em uma “história como visão”, para pensá-lo como “visão” na produção da resistência, visibilidades, desviando, facilitando e ampliando a ideia do personagem como “herói”, no caso do filme, o qual rompe com a coroa portuguesa assumindo o papel político de contestador do regime vigente. Como fundamento teórico metodológico tanto nos aspectos relativos à historiografia, como as questões relativas à relação entre cinema

e história praticada pelos autores: Robert A. Rosenstone, Gilles Deleuze, Peter Burke entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema; história; Memória; Resistência, Visibilidades.

ART IN TIMES OF PANDEMIC - RESISTANCE AND VISIBILITIES IN THE *JOAQUIM* FILMIC WORK (2017)

ABSTRACT: The research proposal is situated in the field of the relationships between cinema, history and memory, to discuss the film work, *Joaquim*, 2017, directed by Marcelo Gomes. It deals with the life trajectory of the historical character, Alferes Joaquim Jose da Silva Xavier – Tiradentes. The theme of the film discusses how to construct the paradigm within a colonial, inhuman and cruel society. It takes from his past his glory as a “hero” of the historical event called Inconfidência Mineira in the 18th century. The object of the research is to analyze in the film work its potential to be configured in the scope of a “history as a vision”, to think of it as “vision” in the production of resistance, visibilities, diverting, facilitating and expanding the idea of the character as a “hero”, in the case of the film, which breaks up with the Portuguese crown, assuming the political role of contesting the current regime. As a theoretical-methodological foundation, both in aspects related to historiography, as well as questions related to the relationship between cinema and history, the discussion follows in the path practiced by the authors: Robert A Rosenstone, Gilles Deleuze, Peter Burke and others.

KEYWORDS: Cinema; History; Memory; Resistance; Visibilities.

1 | INTRODUÇÃO

Pensar, é primeiramente, ver e falar, mas com a condição de que o olho não permaneça nas coisas e se eleve até as “visibilidades”, e de que a linguagem não fique nas palavras ou frases e se eleve até os enunciados”. (DELEUZE, 1992, p. 119).

Quero iniciar minha escrita reportando-me ao momento “tempos de pandemia”, para que o meu olhar não permaneça o mesmo e leve as “visibilidades”.

Penso que todos vivenciamos mudanças profundas no fazer cotidiano. Fomos tomados pela quarenta no (dia 17 de março de 2020) colocados reclusos em nossas próprias casas. E certamente para cada um de nós a rotina se configurou de modo diferente. O encontro com os nosso(a)s aluno(a)s, no meu caso, seguiu outros rumos, passaram a ser somente on-line.

Para dar conta das demandas do Colegiado de Curso de Licenciatura em Artes Visuais, Campus Curitiba II, da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, no que diz respeito ao ensino, pesquisa e extensão, em tempos de pandemia, foi necessário repensar nossas metodologias para trabalhar os conteúdos das disciplinas, no sentido de atender o Projeto Pedagógico do Curso, e dar continuidade de modo remoto¹. Era preciso com urgência

1 Proposição do Colegiado do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, Universidade Estadual do Paraná-UNESPAR, Campus Curitiba II, Faculdade de Artes do Paraná -FAP, foi trabalhar com os conteúdos curriculares, em eixos temáticos, na modalidade remoto. EIXO 01- ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, “Uma proposta pedagógica em tempo de pandemia. Objetivos: Discutir a prática da pesquisa, investigação poética e extensão em Artes por professores e alunos; apresentar as linhas de pesquisa do Colegiado de Artes Visuais (História, Teoria e Crítica de Arte, Ensino de Arte e Processos de Mediação, Processos de Criação em Arte e Tecnologia), que reúnem os processos de investigação e poéticos de professores e alunos; e apresentar e divulgar as pesquisas desenvolvidas pelos professores, alunos, ex-alunos e convidados.” Disponível em: (<https://www.youtube.com/playlist?list=PLAjtL4-Ur6Z6kqYv8LTStq60CQCQYIBRTz>). EIXO 02 REPERTÓRIO, “O termo repertório remete a conjunto, coletânea, reunião de assuntos ordenados de forma que possamos localizá-lo para determinado fim. Na proposta dos eixos o repertório se torna o centro do debate podendo ser abordado pelas especificidades das matérias do currículo ou por temáticas. A ampliação e desenvolvimento de repertórios são fundamentais para a formação do profissional que destacamos no PPC da Licenciatura em Artes Visuais. Está presente em todas as disciplinas do curso, das disciplinas de fundamentação, de estudos de linguagem, teoria da arte e história como também na formação do professor (psicologia da educação, didática etc.), metodologia de pesquisa e ensino, bem como nas disciplinas de estética e outras, incluindo as optativas, relacionadas ao pensamento crítico e reflexivo. Ou seja, entende-se repertório como parte integrante de todos os conteúdos teóricos e práticos previstos no PPC e que qualificam o/a profissional que desejamos”. EIXO 03 MEDIAÇÃO, “A mediação se situa como um meio, uma intermediação para que ocorra encontros, trocas, acessos e percursos. Na Licenciatura em Artes Visuais a mediação é a prática a nos ensinar que o lugar que ocupamos na cultura, assim como o nosso olhar para a arte, difere dos demais grupos pela especificidade do nosso repertório. Esta especificidade, ao enfatizar trocas e encontros, também evidencia que todo conhecimento é social. A mediação, de forma expandida, está presente nas instituições educacionais e culturais e pode fazer parte das práticas de educadores e artistas. Na proposta de eixos a mediação se situa como um elemento relacional e de percurso, podendo ser abordado pelas especificidades das matérias do currículo ou por temáticas (na relação entre arte, educação e política, por exemplo). A discussão e aprofundamento do conceito de mediação são fundamentais para a formação do profissional que destacamos no PPC da Licenciatura em Artes Visuais. Está presente de diferentes formas nas disciplinas do curso com o intuito de promover a aproximação dos estudantes com aspectos educacionais, culturais e artísticos”. EIXO 04 CRIAÇÃO, “A criação é um processo psíquico que combina elementos coletados das experiências individuais ao repertório pessoal. Ao longo da história, foi ela que permitiu a expansão das operações, dos modos de produzir, ver, pensar, mediar e ensinar. Na Licenciatura em Artes Visuais podemos situar a criação como uma ação presente tanto na prática poética quanto na educativa. A Licenciatura em Artes Visuais abarca o imenso campo da produção visual, da história da arte, mas também aspectos da subjetividade na formação do professor. Abordamos de diversas formas esses aspectos ora através de reflexão teórica ora nas práticas que fundamentam e impulsionam a ação criativa dos/das estudantes. Dos fundamentos psicológicos, de ensino e da história da arte, dos

pensar nos nossos problemas, e articular discussões entre professore(a)s e acadêmico(a)s para seguirmos em frente, e juntos nos reinventarmos na prática docente e discente a partir das trocas de experiências, que teve como princípio nos ouvirmos. Compreendemos que as nossas ações imediatas poderiam resultar em melhorias da própria prática pedagógica e das nossas experiências pessoais para aquele momento e para o futuro.

Ao me deparar com o ensino do modo remoto, isto se configurou como um desafio, pois eram muitas as demandas impostas. Ainda que eu tivesse algumas experiências nesse sentido, de um dia para outro, fui levada a ter que aprender a usar as novas ferramentas, fazer novos cadastros acesso às plataformas, porque naquele e nesse momento é o que nos permite “dialogar” com as pessoas.

A pesquisa em desenvolvimento também foi afetada² na medida que a própria rotina de pesquisadora mudou, conforme dito acima, mas em especial o a dificuldade imposta para acesso tanto as pessoas, aos arquivos, as bibliotecas, bem como a administração do tempo, num novo modo de viver em rede. Entretanto, esse momento também fez ver a importância dessa pesquisa como um modo de pensamento de resistência, justamente por todas as dificuldades impostas às pessoas, ao papel da academia na discussão e resolução daquilo que afetou a todos de modo direto ou indireto. Refiro-me aqui ao papel dos intelectuais das ciências humanas, especialmente da história, da antropologia, da literatura, da filosofia entre outros, por exemplo, perguntando se em momentos, tais como o vivido atualmente, a arte em especial o (cinema) pode ser pensada como forma de resistência. Assim passo a expor a minha pesquisa.

2 | PENSAR O FILME JOAQUIM A PARTIR DE ALGUNS CONCEITOS

A produção da obra fílmica remete a (re)criação de uma determinada temporalidade histórica das relações humanas (Brasil colônia), permitindo rever de um modo peculiar, o acontecimento do passado por meio da imagem cinematográfica. As imagens podem colocar uma história em cena, produzindo novos sentidos, propiciando novas formas de

exercícios da linguagem visual às leituras de imagens, transitando fundamentalmente pelas disciplinas de produção específicas, o que se objetiva, em última instância, é capacitar e possibilitar aos/as estudantes o passeio criativo, seja através da sensibilidade, das práticas, e/ou das reflexões conceituais. (Colegiado de Curso de Licenciatura em Artes Visuais, Campus Curitiba II, da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, 2020).

2 O projeto atual de pesquisa tem como perspectiva estudar a relação entre cinema, história e memória, considerando que os vestígios e pistas do passado podem servir de matéria para a reconstrução de uma representação histórica num filme. A pesquisa esta vinculada ao Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Arte – GIPA (UNESPAR/CNPq), na Linha 1- Olhares para os modos de expressão do conhecimento das Artes, com os referenciais da História, Memória (Material e Imaterial), Filosofia, Antropologia, e das diferentes linguagens (Visuais, Literárias, Cênicas, Cinematográficas, Musicais, entre outros). A Linha 2 se configura entre: Olhares para as trajetórias do conhecimento da Educação em Artes, da História da Educação, da História da Arte, entre outros. O GIPA tem como objetivo possibilitar um campo de estudos em diferentes saberes, tais como as artes, a história, a filosofia, a antropologia, educação, linguagens (Visuais, Literárias, Cênicas, Cinematográficas, Musicais, outros), com ênfase em propostas de investigação que privilegiem múltiplos olhares e reflexões, sobre as formas de subjetivação, os processos, as práticas e trajetórias no campo das artes. Esses olhares marcados pelas representações culturais, sociais, simbólicas e artísticas dos indivíduos e seus mundos, serão pressupostos para as reflexões e análises. Nessa perspectiva, tanto os objetos de estudo, quanto as metodologias, privilegiarão a abordagem de pesquisa interdisciplinar, ou seja, indo além dos limites das disciplinas, abrindo espaço para criação de diferentes modos de análises, problematizações, teorias, e procedimentos que atendam às demandas de conhecimento e formação de docentes na área das artes. Tais criações, enquanto produção acadêmica, têm também o objetivo de desenvolver e divulgar os estudos.

pensamentos tornando a história visível. A tessitura de uma história pode ser configurada através das palavras escritas pelos historiadores, pelos romancistas, pelos cineastas construindo uma narrativa do acontecimento para seus leitores e espectadores. Os filmes baseados em acontecimentos reais são classificados como longa metragem dramático que segundo Robert Rosestone,

o longa metragem dramático tem sido, e continua a ser, a mais importante forma de história das mídias visuais em termos de público e influência (...) a exatidão dos fatos dificilmente é a primeira ou a mais importante pergunta a ser feita em relação ao tipo de pensamento histórico que aconteceu na tela. (ROSENSTONE, 2010, p.33)

Observa-se que o cinema é mais um instrumento para o ensino e aprendizado a respeito dos acontecimentos do passado. Enquanto os livros as palavras impressas como principal meio de comunicação, os filmes, são produzindo por uma infinidade de elementos que somados constroem a narrativa fílmica: figurinos, cenários, fotografia, atores, diálogos, ações, interações, escolha da locação, maquiagem, personagens, diretor e roteirista. Para o historiador Robert Rosenstone,

[...]São necessárias mais do que palavras impressas em uma página para entender como o cinema apresenta o mundo do passado. São necessárias imagens em movimento em uma tela, música e também efeitos visuais. As palavras não cumprem totalmente a tarefa de compreender a experiência cinematográfica.

[...] o mundo familiar e sólido da história nas páginas impressas e a igualmente familiar, porém mais efêmera, história mundial na tela são semelhantes em pelo menos dois aspectos: referem-se a acontecimentos, momentos e movimentos reais do passado e, ao mesmo tempo, compartilham do irreal e do ficcional, pois ambos são compostos por conjuntos de convenções que desenvolvemos para falar de onde nós, seres humanos, viemos. (ROSENSTONE, 2010, p.13-14)

Podemos observar um paralelo de distinções saudáveis entre a narrativa dos livros e a narrativa fílmica, que levam ao conhecimento por diferentes formas de olhar o passado.

Os filmes de uma maneira em geral afetam o espectador, mesmo quando sabendo que são ficção. As imagens reproduzidas nas salas de cinema ou nos canais e plataformas de acesso as obras fílmicas, envolvem-no de tal forma que dificilmente conseguem se manter distantes das ações, ficam por algum tempo conectados e se sentindo pertencentes ao acontecimento histórico. Para o historiador Peter Burk,

O poder do filme é que ele proporciona ao espectador uma sensação de testemunhar os eventos. Este é também o perigo do médium, como no caso da fotografia instantânea - porque esta sensação de testemunha é ilusória. O diretor molda e experiencia embora permaneça invisível. E o diretor está preocupado não somente com o que acontece realmente, mas também em contar uma história que tenha forma artística e que possa mobilizar os sentidos dos espectadores. [...] O ponto essencial é que uma história filmada,

como uma história pintada ou escrita, é um ato de interpretação. (BURKE, 2004 p.200).

O espectador pode mobilizado, por meio das imagens, tanto numa obra fílmica, como numa pictórica, como na imagem da escritura na literatura, a partir das referências pessoais, construir a sua visão do acontecimento seja ficcional ou não.

Além dessas contribuições dos autores acima citados, outro importante pensador nos ajuda a pensar a obra fílmica. Gilles Deleuze (1925/1995), pensador francês contemporâneo, privilegia as relações entre movimento, tempo e pensamento, pois o cinema tem signos irreduzíveis aos signos linguísticos, ele tem sim, blocos de sensações criados pelo visual e o sonoro, blocos de movimento-duração relacionados ao espaço-tempo. A criação de ideias que são a expressão de imagens móveis, criam pensamento, o que é imanente ao próprio cinema.

Para pensar o cinema, como criação de blocos de movimento-duração, ou seja, em relação ao tempo a matéria e a memória, Deleuze propõe a compreensão dos conceitos de “imagem-movimento” e “imagem-tempo”, pois o cinema armazena a memória em movimento. O que se vê já deixou de existir, enquanto imagem fragmentada da duração, e enquanto possibilidade de ativar uma ilusória lembrança ou atualização.

Os acontecimentos produzem devires, permite um fazer-se, é imprevisível. A arte como acontecimento pensa e cria a si mesma, ou seja, não é interpretável, ao contrário é uma composição estética pois é trabalho de sensação, por exemplo, na música, os blocos de som-ritmo, no cinema, a criação de blocos de movimento-duração. O filme *Joaquim* objeto dessa pesquisa, traz a experiência do outro, trás bloco de sensações, perfectos e afectos que conservam a dor, o amor, a saudade, ligadas a lembranças constituídas no filme, pela música, fotografia, imagens.

3 | O FILME HISTÓRICO COMO RESISTÊNCIA

A partir desses pressupostos teóricos, a pesquisa situa-se no campo das relações entre cinema, história, memória, a partir do estudo da obra fílmica, *Joaquim*, 2017³. O filme foi dirigido por Marcelo Gomes, e trata da trajetória do personagem histórico - o Alferes Joaquim Jose da Silva Xavier - Tiradentes, no momento que rompe com coroa portuguesa e assume o papel político de contestador do regime do governo português. O tema do filme discute como se constrói o paradigma dentro de uma sociedade colonial, desumana e cruel. Retira do passado a sua glória de herói do acontecimento histórico denominado Inconfidência Mineira no século XVIII.

Considerando que os vestígios e pistas do passado podem servir de matéria para

3 A ficha técnica da obra fílmica destaca o pernambucano Marcelo Gomes na direção e roteiro, Pierre de Kerchove na direção de fotografia, Marcos Pedrosa na direção de arte, Rô Nascimento como figurinista, O Grivo na direção musical, e no elenco: Antônio Edson, Chico Pelúcio, Diogo Dória, Eduardo Moreira, Isabél Zuua, Júlio Machado, Karay Rya Pua, Miguel Pinheiro, Nuno Lopes, Paulo André, Rômulo Braga e Welket Bungué. O filme concorreu ao Urso de Ouro, Berlinale (AZZOLINI, 2017).

a reconstrução de uma representação histórica no filme, buscamos perceber na obra em questão a potencialidade de se configurar em uma “história como visão”, para pensá-la como “visão” na produção da resistência, desviando, facilitando e ampliando a ideia do personagem como “herói”, no caso do filme, o qual rompe com a coroa portuguesa assumindo o papel político de contestador do regime vigente. A análise da obra fílmica, conjuntamente com o referencial teórico em desenvolvimento fazem emergir questionamentos:

- A obra fílmica *Joaquim*, com o seu viés de acontecimento histórico, poderia ser considerada uma história como visão?
- A história de *Joaquim* no filme é uma história de resistência?

Tais questões tomam como pressuposto que a arte cinema está envolvida nas dinâmicas da linguagem, da memória, implicando no modo de como compreendemos a própria arte hoje.

A obra fílmica *Joaquim* estreou no Brasil em 20 de abril de 2017. É uma coprodução luso-brasileira que apresenta o cenário do período histórico - Brasil Colônia, inspirado na história de Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, Alferes da Colônia Portuguesa, que se tornou o líder da Inconfidência Mineira. No filme o personagem *Joaquim* interpretado por (Julio Machado), exercia a profissão de dentista, que ora era o alferes a serviço da Coroa Portuguesa, na função de fiscal, na luta contra o contrabando de ouro.

Seus desejos, entre outros, era adquirir bens para ter uma vida “decente”, e reencontrar “Preta”, para comprá-la. Ela era uma escrava rebelde que buscava a sua liberdade, interpretada por (Isabel Zuaa), por quem ele se apaixonou.

Quem foi Tiradentes na história da Inconfidência Mineira? Esta foi a pergunta do cineasta Marcelo Gomes quando iniciou seu trabalho de pesquisa para produção da obra fílmica:

Cf.:Um Alferes, vivendo num Brasil Colonial, corrupto, desumano que matava os índios e escravizava os africanos, como ele muda de paradigma, contrariando os objetivos da Coroa portuguesa. Como foi esse processo de construção de consciência política? [...] maravilhoso você de algum momento não ter informação nenhuma sobre este personagem, porque a liberdade é completa para o ficcionista; então como construir essa ficção?⁴

Mas, afinal poderíamos perguntar se *Joaquim* é filme ou é história? Certamente, independente da resposta a essa pergunta, em cada um de nós, estabelece um nó, e para nos desatarmos os NÓS é preciso que busquemos um fio condutor. Nos escritos de Gilles Deleuze, há elementos que nos ajudam a construir a tessitura para PENSAR o filme.

Os “fios” (deleuzianos) nos ajudam a pensar via conceitos, via perceptos e afectos. Nos fazem mudar de postura enquanto espectadores passivos, para uma

4 Entrevista: Conversa sobre Joaquim - Filme / JC + Cinema - 20/04/2017. TV JC. Publicado em 24 de abr de 2017. Marcelo Gomes, Julio Machado, Ernesto Barros. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VxTdZanlyY0>. Acesso em: 19 de novembro de 2020.

postura de espectador que vai tecendo as condições necessárias para que as ideias e os acontecimentos (filme, história e conceitos) constituam um tecido para resistir.

Ouçamos o próprio personagem Joaquim:

Aqui quem voz fala é um decapitado. Eu poderia ter me matado na prisão, mas como sou católico, decidi que me matassem. Meu crime: traição contra a soberania de Dona Maria I, rainha de Portugal. Além de decapitado, eu fui esquartejado, os pedaços do meu corpo foram espalhados pelas estradas das Minas até apodrecer. Minha morte violenta me fez mártir, mártir de uma insurreição que fracassou. No entanto, no Brasil existe um feriado em minha homenagem, as crianças me estudam na escola. Outros homens também conspiraram contra a coroa portuguesa, mas apenas eu perdi a cabeça, talvez por ser o mais pobre, mais exaltado. O fato é que apenas eu perdi a cabeça (JOAQUIM, 2017, 00:01:15).

Essa é a voz do “morto”, a voz de um decapitado que nos fala, e com ela pode criar a intimidade com o espectador, pois é a narrativa que faz pensar sobre a história vivida por Tiradentes no século XVIII. Podemos afirmar que a fala de Tiradentes nessa passagem é imagem em movimento, ou seja, aquela que permite o espectador participar da história dos personagens do filme. Como ficar imune a um personagem que fala “Além de decapitado, eu fui esquartejado, os pedaços do meu corpo foram espalhados pelas estradas das Minas até apodrecer”, como não ver esse corpo esquartejado e sentir cheiro do apodrecimento? Esse filme estabelece um campo de significado diferenciado da história escrita, onde não podemos ver o esquartejamento e nem sentir o cheiro. Nas palavras de Robert Rosenstone, o filme traz a oportunidade de ver a “história como visão”, assim como na perspectiva dessa pesquisa um significado da arte como resistência.

A arte, a ciência e a filosofia são formas de pensamento, são fios e podem fazer o enfrentamento do caos, criando conceitos como faz a filosofia, criando prospectos como faz a ciência, e a arte criando perceptos e afectos.

Segundo Gilles Deleuze e Félix Guattari, a obra de arte é um bloco de sensações, e este é constituído de perceptos e afectos, ela é um ser de sensações, existe em si.

Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, tal como ele é fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras, é ele próprio um composto de perceptos e de afectos. A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si. (DELEUZE, GUATTRRI, 1992, p. 213).

Para Deleuze a arte através do material arranca o afecto das afecções e o perceptos das percepções dos objetos. Comentando a obra de Cézanne escreve ele, “Os afectos são precisamente estes devires não humanos do homem, como os perceptos (entre eles a cidade) são as paisagens não humanas da natureza [...] Não estamos no mundo tornamo-

nos como o mundo, nós nos tornamos, contemplando-o. Tudo é visão, devir. (DELEUZE, GUATTRRI, 1992, p.220).

Como já citado acima, Deleuze privilegia as relações entre movimento, tempo e pensamento, os blocos de sensações criados pelo visual e o sonoro, blocos de movimento-duração relacionados ao espaço-tempo. O bloco de sensações, perfectos e afectos conservam a dor, o amor, o cheiro, constituídos através da música, da fotografia, das imagens, entre outros.

Considerando que o filme é constituído por blocos de movimento-duração relacionados ao espaço-tempo, capaz de arrancar afectos das afecções e perceptos das percepções, é devir, e, portanto, resistência, desterritorializando e atualizando mundos novos, no ato de criação. Não é uma luta contra os mecanismos de poder e sim uma linha de fuga maleável, como vanguarda na descoberta dos fluxos.

Assim, talvez seja possível afirmar que o campo de significado que um filme histórico como “visão”, conceituado pelo historiador Robert Rosenstone, e o filme como devir em Deleuze, poderia produzir uma desterritorialização, uma resistência, incitando, induzindo, desviando, facilitando ou dificultando, ampliando ou limitando para tornar mais ou menos provável esses novos outros mundos. Ou seja, pensar esse testemunho do tempo (memória), ver e falar, percebendo as “visibilidades”.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra fílmica do cineasta cria condições de visibilidade para pensar o personagem Joaquim, pois possibilita um diálogo com o espectador, afectado, segundo Deleuze, por exemplo, quando ouve o personagem dizer: “Minha morte violenta me fez mártir, mártir de uma insurreição que fracassou”. Essa fala pode ser considerada como vestígio e pista do passado, como nos diz Rosenstone, servindo como matéria para a reconstrução de uma visão histórica do filme, as suas potencialidades para pensá-la como “visão” na produção da resistência, desviando, facilitando e ampliando a ideia do personagem como “herói”, no caso do filme, o qual rompe com a coroa portuguesa assumindo o papel político de contestador do regime vigente.

Com a mesma força que uma obra fílmica outras obras de arte podem desterritorializar, fazer resistência, incitar, desviar, facilitando ou dificultando, ampliando ou limitando, a criação de novos outros mundos fazendo perceber as visibilidades, testemunhando o tempo (memória), o ver e o falar. Podemos citar a obra pictórica Tiradentes esquartejado, originalmente chamado Tiradentes Supliciado (1893), Pedro Américo.

Outro exemplo, é obra performática de Cilto Meireles, Tiradentes: Totem-monumento ao Preso Político, apresentada na Mostra, Do Corpo à Terra, em 1970.

Essas obras tão importantes quanto o filme *Joaquim*, apesar de já terem sido analisadas em diferentes abordagens, me inquietaram para pensar, ver e falar, de modo

que meu olho não permaneça nas coisas e sim me eleve até as “visibilidades”, e que minha linguagem não fique nas palavras!.

REFERÊNCIAS

AZZOLINI, F. (2017). “Longa brasileiro sobre Tiradentes concorre ao Urso de Ouro na Berlimale”. *DW Made for minds* <<https://www.dw.com/pt-br/longa-brasileiro-sobre-tiradentes-concorre-ao-urso-de-ouro-na-berlinala/a-37074564>> (online; acessado 27 de agosto de 2019).

BURKE, P. (org.) **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

BURKE, P. **Testemunha ocular: história e imagem**. São Paulo: EDUSC. 2004.

DELEUZE, G. (1985). **A imagem-movimento: cinema 1**. São Paulo: Brasiliense.

DELEUZE, G. (2007). **A imagem-tempo: cinema 2**. São Paulo: Brasiliense.

DELEUZE, G. (1992). **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr.; Alberto Alonzo Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

FIGUEIREDO E MELO, Pedro Américo. **Tiradentes esquadrejado**. Óleo sobre tela, 270 centímetros x 165 centímetros. Juiz de Fora, MG: Museu Mariano Procópio, 1893.

FIGUEIREDO, L. (2018). **O Tiradentes: uma biografia de Joaquim da Silva Xavier**. São Paulo: Companhia das Letras.

GOMES, M.; MACHADO, J.; BARROS, E. (2017). “Conversa sobre Joaquim – Filme”. *TV JC*. 1 vídeo (37:02 min). <<https://www.youtube.com/watch?v=VxTdZanlyY0>>. (online; acessado 17 de agosto de 2020).

MARTINS, Z. A. “Filme histórico”: uma investigação sobre a concepção de memória e tempo. In: SEMINÁRIO NACIONAL CINEMA EM PERSPECTIVA, 7., 2018, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UNESPAR. Colegiado de Cinema e Vídeo. 2018. p.84-91. ISSN:23178930. Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/7d3881_536448b635bb46d88c6e88872713f605.pdf <https://www.cinemaem perspectiva.com/anais>>. Acesso em 6 abr.2019.

MEIRELES, Cildo: **Tiradentes: Totem-monumento ao Preso Político**. Mostra do Do Corpo à Terra, 1970. Mostra Registro: Luiz Alphonsus.

ROSENSTONE, R. A. **A história nos filmes: os filmes na história**. São Paulo: Paz e terra, 2010.

REFERÊNCIA FÍLMICA

JOAQUIM. (2017). Direção: Marcelo Gomes. Produção: Pablo Iraola e João Vieira Jr. Intérpretes: Júlio Machado, Nuno Lopes, Rômulo Braga, Isabel Zuaa e outros. Roteiro: Marcelo Gomes. Imovision. Filme (1h 37min), son., color.

O MERCADO DE ARTE: NOÇÕES HISTÓRICAS E CONCEITUAIS

Data de aceite: 01/02/2022

Bruno Cordeiro da Rocha

<http://lattes.cnpq.br/9486793377138603>

Roseli Kietzer Moreira

<http://lattes.cnpq.br/1221191313875602>

RESUMO: Este artigo aborda o mercado de arte trazendo algumas noções históricas e definições. O tema é resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso realizado no Curso de Graduação em Artes Visuais da Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina. A motivação para este estudo se apoiou no fato de que o acesso a dados é restrito e a bibliografia específica sobre a temática ainda é escassa no Brasil. A partir disso, surgiu o objetivo deste trabalho que é trazer um maior conhecimento sobre o mercado de arte e, assim, contribuir para sua desmistificação. Buscar compreender esse mercado na atualidade pode colaborar para um entendimento mais aprofundado sobre o tema, pois aborda elementos como o artista e sua produção, a relação da procura e oferta, a importância dos mercados primário e secundário, entre outros. Além disso, é possível perceber que há uma relação inerente entre arte, mercado e artista, apesar de o artista, muitas vezes, negligenciar ou evitar o assunto, seja por desconhecimento, apatia ou por considerá-lo complexo. Este artigo utilizou-se de investigação bibliográfica e pesquisa qualitativa. Os autores pesquisados foram: Fialho (2014), Greffe (2013), Leroy (2019), Martí (2019) e Osinski (2002). A intenção final do

estudo aqui proposto é contribuir para um suporte teórico relacionado à temática do mercado de arte, ampliando esse conhecimento e, com isso, tentar desvelar essa prática para a comunidade artística na contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Mercado de arte. História da arte.

ABSTRACT: This article discusses the art market bringing some historical notions and definitions. The theme is the result of a Course Completion Work developed in the Undergraduate Course in Visual Arts of a university in the city of Blumenau, Santa Catarina. The motivation for this study was based on the fact that access to data is restricted and the specific bibliography on the subject is still scarce in Brazil. From this, the objective of this work arose, which is to bring a greater knowledge about the art market and, thus, contribute to its demystification. Seeking to understand this market today can contribute to a deeper understanding of the theme, because it addresses elements such as the artist and his production, the relationship of demand and supply, the importance of the primary and secondary markets, among others. In addition, it is possible to perceive that there is an inherent relationship between art, market and artist, although the artist often neglects or avoids the subject, either out of ignorance, apathy or because he considers it complex. This article used bibliographic investigation and qualitative research. The authors researched were: Fialho (2014), Greffe (2013), Leroy (2019), Martí (2019) and Osinski (2002). The final intention of the study proposed here is to contribute to a theoretical support related to the theme of the art market,

expanding this knowledge and, thus, trying to uncover this practice for the artistic community in contemporary times.

KEYWORDS: Art. Art market. Art history.

1 | INTRODUÇÃO

O mercado de arte mobiliza grandes valores. Segundo Martí (2019), em 2018 esse mercado movimentou US\$ 67,4 bilhões no mundo todo. O mercado de arte é crescente e em forte progressão, fazendo surgir, assim, tanto oportunidades quanto desafios. Enquanto os dados do mercado de arte internacional têm se tornado cada vez mais aparentes, devido à globalização, o acesso a esse tipo de informação, como no Brasil, é restrito, devido às transações muitas vezes realizadas de forma velada. Com base em elementos como esses, buscou-se o entendimento sobre o mercado de arte por meio da história da arte e definições de autores (ROCHA, 2019).

Entende-se que os artistas, muitas vezes, procuram se distanciar da questão econômica, mas há de se perceber que a história da arte e a história da economia caminham juntas, pois estas se relacionam e determinam a posição do artista na sociedade, assim como, a produção de sua pesquisa artística. Mesmo que muitas vezes não sejam abordados, os aspectos econômicos da arte estão inseridos de forma implícita na história. E por meio dela, é possível a obtenção de respostas e das relações pertinentes da arte e os artistas (ROCHA, 2019).

Ao se verificar o desenvolvimento histórico do artista, desde o período da arte rupestre até a atualidade, o conhecimento sobre a economia se torna essencial. Assim como a arte, a economia também está em constante mutação, o que influencia rapidamente na produção do artista e na sua valoração, tanto econômica quanto social (ROCHA, 2019).

É preciso salientar que a bibliografia sobre o mercado de arte no Brasil é insuficiente. Poucos autores falam brevemente sobre o assunto. Diante desse cenário, viu-se a necessidade de contribuir para um suporte teórico relacionado a essa temática para ampliar o entendimento do mercado de arte contemporâneo.

Este artigo se estrutura da seguinte maneira: inicialmente uma breve contextualização sobre o artista e o mercado de arte eurocêntrico; seguido de um estudo sobre o mercado de arte contemporâneo e suas divisões e finalizando com as considerações finais.

2 | BREVE HISTÓRIA SOBRE O ARTISTA E O MERCADO DE ARTE EUROCÊNTRICO

Embora não haja um fator histórico efetivo que determine o início do mercado de arte, de forma implícita, ele sempre esteve presente na história da arte, afinal, ele pode e é considerado como um serviço, ainda que não seja qualquer serviço. Isso implica diretamente a geração de riquezas. Segundo Greffe (2013, p. 19), “As atividades artísticas

têm, entretanto, uma dimensão econômica. Como toda atividade humana, a atividade artística precisa de recursos, e a maneira como estes são obtidos influencia tanto no modo de expressão quanto suas carreiras.”.

Para se entender a história da arte e a relação do artista com a sociedade, é essencial a compreensão dos processos econômicos desenvolvidos na época em questão, pois, conseqüentemente, isso irá se refletir nas características artísticas desenvolvidas durante o período, assim como, nas gerações futuras. É necessário entender que o mercado e a arte sempre andaram juntos, mesmo que indiretamente, influenciando a situação socioeconômica do artista (ROCHA, 2019).

O ser humano sempre teve a necessidade de se expressar, assim, os primeiros registros de arte, conhecidos por arte rupestre, passaram por diversas transformações, não somente pictórica e estética, mas também na posição social ocupada pelo artista. Conforme Osinski (2002), durante o período paleolítico, os artistas eram vistos como curandeiros ou sacerdotes, por sua capacidade de materializar animais ou fortalecer os caçadores, isso gerava privilégios, como a isenção de algumas obrigações cotidianas e ganho de destaque social. Pela riqueza de detalhes anatômicos, segundo Hauser (1994, p. 19 apud OSINSKI, 2002, p. 12), “[...] consumiram parte considerável da sua vida aprendendo e praticando arte, e que já constituíam uma classe profissional.”. Portanto, formando uma classe profissional, na qual a aprendizagem se dava em escolas informais com intensa educação que perpetuava as tradições locais por meio da imitação.

Com o surgimento da agricultura e da pecuária no período neolítico, o processo de urbanização e formação de cidades-estados influenciou para a diminuição da importância do artista na sociedade, pois há um crescimento na divisão e especialização do trabalho, sendo visto como um trabalhador qualquer. Então, a arte se torna uma atividade doméstica, o que leva a adquirir características utilitárias. Outro fator para essa diminuição social do artista é a instituição da escravidão, visto que havia a necessidade de mão de obra barata. Isso gerou uma visão em que atividades que necessitavam de mão de obra não tinham prestígio. Dessa forma, a literatura e outras atividades intelectuais ganham espaço na sociedade (OSINSKI, 2002).

Na sociedade antiga do Egito, devido a intensas atividades religiosas, a demanda de serviços para o artista na produção de imagens era grande. No início, o artista permaneceu no anonimato, porém, com o Novo Império, muitos artistas começaram a participar de classes sociais mais elevadas, gerando uma forte valorização dessa mão de obra (OSINSKI, 2002).

A cultura greco-romana passou por diversas transformações nas perspectivas sobre arte e artista. Essas transformações se devem principalmente pelos filósofos, que debatiam sobre o que era arte e qual a sua importância na filosofia a qual defendiam. Segundo GREFFE (2013, p. 35), “Na Grécia antiga, as obras que classificamos como obras de arte não são tomadas como tal ou como existindo em separado de outras criações

humanas. Com a mitologia elas estão ligadas a um cerimonial político-religioso.”. Assim, todos aqueles que imitavam recebiam um tratamento diferente, um desprestígio, pois, no contexto grego, Osinski (2002) afirma que todas as atividades remuneradas e o trabalho produtivo eram desprezados, por sugerirem subordinação e serviço. Embora não usufrísse do prestígio da sociedade, o anonimato não era uma regra. Era por meio das oficinas que os conhecimentos eram passados, em sua maioria, de geração em geração. Nas oficinas, abrigavam-se em torno de 6 a 50 artesãos e aprendizes.

Durante o fim do Império Romano, houve uma desestruturação das cidades, o que levou à defasagem no desenvolvimento da arte, assim como, ao repúdio da arte clássica, pois era remetida ao paganismo. Esses movimentos foram fortes suficientes a ponto de provocar uma queda brusca na quantidade e na qualidade das obras produzidas (OSINSKI, 2002).

Durante a Idade Média, Greffe (2013, p. 37) aponta que “O artista é, então, um fazedor de arte: ele faz, mas só Deus cria.”. Dessa forma, antes mesmo de o artista ser artista, ele é um técnico. Assim, artistas se reúnem em ateliês e mosteiros, permanecendo muitos no anonimato, principalmente nos mosteiros, pois a individualidade não era permitida. Os ateliês funcionavam como empresas, produzindo o seu próprio material para a produção de obras. Esses ateliês eram gerenciados por famílias que estavam no ramo há muito tempo, assim, para entrar em um ateliê, era necessária alguma ligação direta com o mestre do ateliê. Um ponto a se notar é que, durante esse período, não havia diferenciação entre homens e mulheres no setor artístico. Muitas mulheres, em boa parte, de origem nobre, tinham acesso às técnicas artísticas da época por meio de abadias e conventos, principalmente na Alemanha, Inglaterra, Borgonha e Espanha. Porém, há a dificuldade de se identificar a autoria, visto que muitas obras não eram assinadas. Greffe (2013) ressalta:

Mas, embora a religião servisse como alavanca para essa presença, o papel das mulheres estendia-se pela sociedade civil, e as guildas da época incluíam muitas mulheres, mesmo que lhes fosse impossível herdar os ateliês ou empreendimentos comerciais de seus maridos, depois de sua morte. Muitas representações como a que fica acima da porta norte da catedral de Chartres, mostram que nenhum ofício era, então, de fato ou de direito reservado aos homens. (GREFFE, 2013, p. 40).

Os mosteiros e conventos eram centros de produção cultural, ocupando-se com atividades de copiagem, iluminação de livros, arquitetura, pintura e escultura, entre outras atividades. De acordo com Osinski (2002, p. 19), “Os monges possuíam uma rotina extremamente organizada e valorizava sobremaneira o trabalho manual.”. Os mosteiros também se tornavam escolas de artes para suprir sua demanda pela produção de arte religiosa. Para tal, preparava tanto os membros da sua ordem como jovens artistas e trabalhadores livres (OSINSKI, 2002).

Com o início do renascimento (1400) na Europa, a mentalidade sobre arte e artista passou por grandes mudanças, as quais afetaram a sociedade. Durante a Idade Média, a

autoria não tinha importância, pois, segundo Osinski (2002, p. 25), isso se dava “[...] por ser o artista apenas veículo da expressão divina [...]”, mas, com a chegada do renascimento, o conceito de propriedade intelectual é estabelecido, como no período clássico. A arte se afasta de dogmas religiosos e se torna de caráter científico e metodológico, uma ferramenta de pesquisa voltada a colocar o homem no centro das investigações.

A criação da rede bancária gera um grande fortalecimento da burguesia, a qual se torna uma grande consumidora de arte. Para Osinski (2002, p. 25), “A associação dos artistas com os mecenas, em cujos palácios eram tratados com familiaridade e mesmo certa igualdade social, elevou-os da condição de artesãos pequeno-burgueses para a de trabalhadores intelectuais livres.”. Essa mudança social possibilitou que o desenvolvimento artístico fosse considerado como conhecimento e não apenas reprodução técnica. Esse modelo se reflete até os nossos dias, pois, permitiu um grande desenvolvimento na individualidade dos artistas.

Conforme Osinski (2002), durante o Renascimento, o termo academia foi empregado a associações de diversas áreas de estudo, ressignificando o vocábulo original da Grécia antiga, o qual seria atribuído a um parque que teria pertencido ao herói Academus. A academia no Renascimento buscava emancipar artistas das guildas e diferenciar os artesãos na escala social. No início, essas academias eram custeadas por mecenas, em geral nobres amantes da cultura, tendo, em raras exceções, vínculos com o estado. Muitos artistas bem-conceituados à época como Michelangelo, Giorgio Vasari e Vincenzo Borghini eram frequentadores e membros dessas academias (OSINSKI, 2002).

O Neoclassicismo foi um movimento que sofreu fortes influências do Estado, monopolizando o artista. Quando em 1648 foi criada a Academia de Pintura, por Charles Le Brun, em Paris, o ensino artístico mudou completamente. No início, era uma associação de artistas livres, mas, em 1664, tornou-se Academia Real de Pintura e Escultura, cujo principal papel era de instrumento político para a monarquia absoluta de Luís XIV. Assim, as produções passaram a ser centralizadas e sofrer intervenções pela Academia. Devido às grandes produções de arte e monumentos arquitetônicos, Luís XIV se transformou no único financiador, monopolizando toda mão de obra e ocupando o lugar dos mecenas aristocratas e burgueses (OSINSKI, 2002).

Com o tempo, além da Academia ser o principal meio de propaganda do regime, ela se tornou um competente regulador, pois poderia determinar o sucesso ou o fracasso de um artista, como aponta Wick (1989, p. 66 apud OSINSKI, 2002, p. 37). Dessa forma, a Academia ganha poderes que nunca haviam sido conferidos a uma instituição de arte, pois, além de glorificar o prestígio de domínio de Luís XIV, ela fiscalizava artistas, emitia licença para exposições e concursos, incluindo concessão a pensões e premiações para artistas. Seu controle era excessivo, não permitindo que o artista atuasse como professor caso não estivesse vinculado a ela. Por conseguinte, a Academia instituiu a elaboração do cânone estético acadêmico e sua metodologia rigorosa, a qual atravessou séculos. Sofreu

mínimas variações, influenciando muitos artistas e a criação de outras academias como a Academia de Roma e a Academia Imperial de Belas-Artes. No período da Revolução Francesa, a Academia foi suprimida por liberais, criando-se o Clube Revolucionário das Artes e a *Commune des Arts*, ambos fundados por Jacques Louis David, com a finalidade da representação da classe artística. Tanto a Revolução Francesa quanto o Primeiro Império Francês se beneficiaram do movimento neoclássico, pois sua forte influência era um meio de propaganda da devoção cívica desses movimentos. Mesmo na tentativa de suprimir a Academia, esta continuou com sua autoridade e manteve sua exclusividade educacional-artístico (OSINSKI, 2002).

Com o declínio das academias no século XIX, elas se tornaram alvo de críticas, pois eram conservadoras demais ao progresso e à vida cotidiana. Como Osinski (2002, p. 42) aponta o fato, “[...] de alguns artistas considerarem o termo acadêmico como sinônimo de antiquado.”, sendo visto como retrógrado, inibindo a criação, assim, gerou movimentos e artistas contrários ao academicismo. Conforme os artistas se sentem mais distantes, a variedade de temas aumenta significativamente. No início, esses temas eram malvistas, principalmente pela influência que a Academia ainda exercia na sociedade, sendo muitas obras recusadas no salão que era organizado pelas academias ou por um júri oficial composto por artistas e apreciadores de arte. Nesse contexto, nasceu o salão dos recusados em 1827, mas o que realmente fez sucesso foi o de 1863, quando foram recusadas 3 mil obras das 5 mil inscritas, então, Napoleão III decidiu abrir uma nova exposição com os artistas recusados, atraindo muitos espectadores que não compreendia as obras, passando a ridicularizá-las. Alguns artistas não gostavam de ser expostos à ridicularização e de serem chamados de recusados, assim, em 1874, um grupo de artistas que não se preocupava com o academicismo organizou no ateliê de Félix Nadar, uma exposição com 165 pinturas (OSINSKI, 2002). Em 25 de abril de 1874, Louis Leroy realiza uma crítica, no Jornal *Le Charivari*, para a pintura “Impressão, nascer do sol” (1872) de Monet:

Impressão eu tinha certeza disso. Eu estava apenas dizendo a mim mesmo que, desde que fiquei impressionado, tinha que haver alguma impressão nele – e que liberdade, que facilidade de fabricação! Um desenho preliminar para um padrão de papel de parede está mais acabado do que esta paisagem marinha. (LEROY, 1874, tradução nossa¹).

Com essa crítica de Leroy, os artistas se apropriam do nome e começam a se chamar de “Os impressionistas”. Gradativamente, os artistas começam a se voltar aos burgueses, fazendo retratos de famílias para se sustentar. Então, os pintores iniciam negociações com os marchands, que realizam suas vendas particulares. Consequentemente, eles começam a dar visibilidade aos artistas, trazendo estabilidade econômica e social.

É no século XIX que, como indica Greffe (2013, p. 80), “O sistema artístico e as

¹ Do original: “Impression I was certain of it. I was just telling myself that, since I was impressed, there had to be some impression in it — and what freedom, what ease of workmanship! A preliminary drawing for a wallpaper pattern is more finished than this seascape.”. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Louis_Leroy. Acesso em: 10 out. 2019.

instituições correspondentes estavam, então, completos.”. É a partir de então que o mercado de arte vai passar por transformações cada vez mais rápidas, pois, com um mercado formado, o artista se torna cada vez mais independente, transgredindo, abstraído e se libertando, abrindo-se a novas experiências.

3 I MERCADO DE ARTE CONTEMPORÂNEO

Em sua grande extensão, o mercado de arte possui diversos agentes, muitos atuando diretamente e outros indiretamente, mas ambos importantes. O mercado é dinâmico, movimentando grandes valores, conforme já citado anteriormente e apontado por Martí (2019), em 2018, o mercado de arte movimentou US\$ 67,4 bilhões no mundo, cerca de R\$ 275 bilhões². Esse mercado engloba os mais variados agentes, desde artistas, críticos, galeristas, colecionadores, até seguradoras, advogados, transporte e logística, montadores, entre outros, e, conforme aponta Fialho (2014, p. 38), “[...] formando uma cadeia produtiva bastante complexa, cujo impacto econômico, no caso do Brasil, merecia um estudo à parte.”.

Dentre tantos agentes, o mercado de arte contemporâneo pode ser dividido em dois: mercado primário e secundário. Embora eles se entrelacem, essa divisão é necessária para se entender o funcionamento desse mercado tão complexo, que influencia diretamente nas produções dos artistas. Como descrito por Greffe (2013, p. 19), “Os regimes econômicos da arte refletem a maneira específica como ela é reconhecida na sociedade e, por sua vez, delimitam as oportunidades e as restrições aos artistas.”.

3.1 Mercado primário

Para se entender o mercado de arte primário, Greffe (2013, p. 162) o descreve:

Existe uma particularidade do mercado primário de arte que é diretamente oposta a um mercado padrão. A definição do bem não preexiste no mercado, e a troca, ali, sanciona ao mesmo tempo a natureza e o preço do bem. De fato, no começo, existe, uma incerteza radical, e o verdadeiro jogo do mercado primário é saber, através das trocas de sinais que acontecem ali, se o bem é reconhecido objetivamente, portanto, ao mesmo tempo, legitimado e valorizado, essa especificidade será menor quando se considera o mercado secundário, pois o bem já foi reconhecido, mesmo que sofra os efeitos da moda.

O mercado primário é responsável em partes por lançar artistas buscando a sua legitimação. Essa legitimação pode acontecer de diversas maneiras, como descreve Greffe (2013), quando a aquisição da obra é feita, pois o valor e preço estipulado à obra pelo artista e galerista só é aceito por meio da aquisição do comprador, ou fora do mercado primário, por meio de uma catalogação de uma exposição realizada em algum museu, curadores e críticos de arte (embora não atuem diretamente no mercado, são atores

² Cotação realizada em 3 de outubro de 2019.

importantes na definição do valor da obra e do artista, colaborando para a precificação da obra, seja no mercado primário ou secundário). Com o tempo, com base no desempenho de sua produção, sua circulação e validação no mercado primário, esse artista irá entrar no mercado secundário, sendo muito ou pouco precificado ou valorizado. Esse mercado é formado por artistas, galerias, colecionadores e museus. Segundo Fialho (2014, p. 38), “Existe uma grande variedade de perfis de agentes que atuam no mercado primário e secundário, em algumas circunstâncias os papéis podem ser intercambiáveis.”

3.2 Mercado secundário

O mercado secundário é formado por todos os agentes que buscam comercializar a obra de arte que teve mais de um dono, entre eles encontram-se instituições ou empresas privadas, colecionadores, marchands, leiloeiros, entre outros. Muitos desses agentes atuam tanto no mercado primário como no secundário, não possuindo uma regra específica, porém quando se transita nesses dois meios deve-se ter muito cuidado, pois ambos os mercados possuem suas especificidades e demandas de diversos especialistas. Segundo Fialho (2014, p. 39), o mercado secundário gera altos valores, o que dá uma boa comissão para quem revende, inclusive ao artista. Este por muitas vezes não vê a aplicação do direito de sequência, que no Brasil é regido pelo artigo 38, da Lei Federal n.º 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, o qual prevê ao artista o mínimo de 5% do valor da mais-valia de toda comercialização após a primeira venda (BRASIL, 1998).

Um fator importante que torna o mercado secundário convidativo é a liquidez que ele oferece, apesar dos riscos. Por mais que o mercado primário e o secundário possuam suas particularidades, eles se complementam. Segundo Fialho (2014, p. 41), “Um mercado secundário dinâmico estimula o colecionador a fazer investimentos mais arriscados no mercado primário, responsável pela renovação e expansão da oferta, o que ajuda, por sua vez, a alimentar o mercado secundário.”

No mercado secundário, a legitimação da obra ou do artista já está consolidada em valor artístico e comercial, porém, há maiores preocupações, como autenticidade da obra. Embora a obra ou o artista já estejam consolidados, a precificação sofrerá diversas alterações como retrata Greffe (2013, p. 165), conforme alterações dos agentes, sejam colecionadores, museus ou empresas, isso poderá baixar ou elevar o preço, gerando instabilidade a curto e médio prazos, conseqüentemente causando uma certa tensão entre os mercados.

Como apontado por Fialho (2014, p. 40):

Existem ocasiões em que uma mesma obra (quando se trata de uma edição) se encontra à venda no mercado primário e no secundário com preços díspares. Em geral é no mercado primário que se encontra o menor preço, mas nem sempre. De toda forma, isso indica falha de comunicação, prejudicial ao negócio de ambos os mercados.

Fialho (2014) destaca que quando uma obra já pertenceu a algum colecionador ou instituição importante, ela carrega consigo uma marca, que pode ser considerada informalmente um selo de autenticidade, estimulando outros colecionadores para aquisição quando disponibilizada em um leilão, por exemplo. Embora, o mercado de arte seja inteiramente transparente, progressivamente, esse cenário muda, com levantamento de dados das mais diversas áreas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que o mercado de arte está sempre ativo, principalmente quando há uma busca no sentido de investir em arte. Isso é bom para todas as partes, fomentando e difundindo a arte nacional para o mundo. Porém, com os cortes na cultura e educação brasileiras, há um enfraquecimento das instituições públicas, o que afeta diretamente o mercado em si. Desse modo, é necessário compreender que investir em cultura e arte não impacta somente uma área, mas toda uma cadeia, necessária para o dinamismo do mercado de arte.

Compreende-se que o mercado de arte, até o momento atual, sempre influenciou a produção do artista, principalmente no período contemporâneo, abrindo portas para a exploração de novas linguagens, investigando e pesquisando sobre questões relevantes na sociedade. Dessa forma, o artista que estuda e busca sempre aprimorar sua produção, tende a crescer e a se manter nesse mercado.

Para a comunidade artística, assimilar este setor econômico é de fundamental importância, tanto para desmistificar os pré-conceitos que possam existir, quanto para perceber sua importância como fator inerente à comercialização e veiculação da produção de arte. Acredita-se que este artigo sobre a temática do mercado de arte possa ter contribuído para uma abrangência de conhecimento e para o seu entendimento prático na contemporaneidade. Entende-se que este trabalho não finda em si mesmo, mas que sirva de inspiração para futuros estudos relacionados ao tema.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.** Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Brasília, DF, 19 fev. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm. Acesso em: 10 out. 2019.

FIALHO, Ana Leticia. O valor da obra de arte. In: QUEMIN, Alain; FIALHO, Ana Leticia; MORAES, Angélica de (org.). **O valor da obra de arte.** São Paulo: Metalivros, 2014.

GREFFE, Xavier. **Arte e mercado.** Tradução: Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2013. 366 p.

LEROY, Louis. The Exhibition of the Impressionists. 25 abr. 1874. In: WIKIPEDIA. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Louis_Leroy. Acesso em: 10 out. 2019.

MARTÍ, Silas. Mercado global de arte cresce, mas mulheres ficam na base da pirâmide. **Folha de S. Paulo, São Paulo**, 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/03/mercado-global-de-arte-cresce-mas-mulheres- ficam-na-base-da-piramide.shtml>. Acesso em: 4 jun. 2019.

OSINSKI, Dulce. **Arte, história e ensino: uma trajetória**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 119 p.

ROCHA, Bruno Cordeiro da. **O artista e sua relação com o mercado de arte na contemporaneidade brasileira**. 2019. 38f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) – Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2019.

CROSSING BORDERS: INTERCULTURAL PERSPECTIVES IN GRAPHIC DESIGN. REFLECTIONS ON THE ARTWORK OF FUKUDA SHIGEO

Data de aceite: 01/02/2022

Submission date: 07/01/2022

Tatiana Lameiro-González

Universidade de Vigo

<https://orcid.org/0000-0003-1486-7820>

ABSTRACT: Taking as a starting point the bilateral influences between Japan and the West in Graphic Design, this paper will try to delve into how the Swiss International Style has been part of the work of some of the most relevant designers and artists of the Japanese graphic scene. It will also address one of its most emblematic and influential designers, Fukuda Shigeo, paying special attention to his posters. Fukuda was an advocate of a movement that has spread all over the world and lives on in professional practice to this day. Graphic design, as a discipline, has existed since the middle of the 20th century, but its beginnings trace back much earlier. In the same way that cultures have been developing and, with them, different movements have arisen in literature, painting, etc., this same evolution has occurred in graphic design. Accordingly, many styles have been developed throughout history, among which one of the most important and characteristic is the Swiss International Style, a movement which emerged mainly in Switzerland, after the Second World War. Developed through the 1950s in Switzerland and Germany, the Swiss International Style peaked in the 1970s. Many of the theories that drew from

the style, especially those about typographic form and grid composition, are still very much present in the teachings of today's design schools. These formal parameters served as an inspiration for Fukuda Shigeo's artworks, who developed a personal style by narrating complex ideas through simple images, one of the basic premises of contemporary graphic design. Therefore, this essay aims to establish a formal multidirectional relationship between Europe and Japan. The European influences exercised on Japan during the second half of the Twentieth Century and how Japanese references in turn became part of contemporary graphic design, will be analysed through various graphic words.

KEYWORDS: Graphic Design; Influences; East-West; Multidirectional; Fukuda Shigeo; Swiss International Style; M.C.Escher; Artworks; Typography;

RESUMEN: Tomando como punto de partida las influencias bilaterales entre Japón y Occidente en el Diseño Gráfico, este artículo tratará de profundizar en cómo el Estilo Internacional Suizo ha formado parte de la obra de algunos de los diseñadores y artistas más relevantes del contexto gráfico japonés. Se abordará a uno de sus diseñadores más emblemáticos e influyentes, Fukuda Shigeo, prestando especial atención a sus carteles. Fukuda fue un defensor de un movimiento que se ha extendido por todo el mundo y que perdura en la práctica profesional hasta nuestros días. El diseño gráfico, como disciplina, existe desde mediados del siglo XX, pero sus inicios se remontan a mucho antes. Del mismo modo que las culturas han ido

evolucionando y, con ellas, han surgido diferentes movimientos en la literatura, la pintura, etc., esta misma evolución se ha producido en el diseño gráfico. Así, a lo largo de la historia se han desarrollado numerosos estilos, entre los cuales uno de los más importantes y característicos es el Estilo Internacional Suizo, un movimiento que surgió principalmente en Suiza, después de la Segunda Guerra Mundial. Se desarrolló en Suiza y Alemania a lo largo de los años 50 estando en auge hasta los años 70. Muchas de las teorías surgidas del estilo, especialmente acerca de la forma tipográfica y la composición sobre retículas, siguen muy presentes en las enseñanzas de escuelas de diseño de hoy en día. Estos parámetros formales sirvieron de inspiración para las obras de Fukuda Shigeo, que desarrolló un estilo personal narrando ideas complejas a través de imágenes sencillas, una de las premisas básicas del diseño gráfico contemporáneo. Así pues, a través de esta propuesta, se pretende establecer una relación formal multidireccional entre Europa y Japón, analizando las influencias europeas ejercidas en la segunda mitad del siglo XX en Japón a través de diversas obras gráficas y cómo dichos referentes japoneses forman parte del diseño gráfico contemporáneo.

KEYWORDS: Graphic Design; Influences; East-West; Multidirectional; Fukuda Shigeo; Swiss International Style; M.C.Escher; Artworks; Typography;

1 | INTRODUCTION

A new style of Graphic Design, known as the Swiss International Style, was developed in Switzerland and Germany during the 1950s. Soon, this trend was assimilated by some of the most relevant designers and artists of the Japanese graphic scene, as their work demonstrates. Taking into consideration the bilateral relations between Japan and the West pertaining Graphic Design, this paper will try to examine in detail how these influences are echoed in the posters of Fukuda Shigeo. Deemed as one of the most emblematic and influential graphic designers, Fukuda advocated a movement that has spread worldwide and lingers in professional practice to this day.

Many of the theories that stemmed from the Swiss International Style, especially on typographic form and grid composition, remain highly relevant in the teachings of today's design schools. These formal parameters also served as inspiration for the works of Fukuda Shigeeo, who developed a personal style by narrating complex ideas through simple images, one of the basic premises of graphic design. Therefore, this essay seeks to establish a formal, multidirectional relationship between Europe and Japan. The European influence exercised on Japan during the second half of the Twentieth Century and how Japanese references in turn became part of contemporary graphic design, will be analysed through various graphic works.

2 | BILATERAL INFLUENCES IN GRAPHIC DESIGN

Graphic design —understood as a discipline of its own— was only distinctively developed from the mid-twentieth century onwards. According to Richard Buchanan, until the mid-nineteenth century, it was barely an art intended for commercial purposes in the

West, and the distinction between art (subjective expression) and design (communication) had not been drawn (1992: 5). Gradually, designers evolved from merely decorating to holding an active role in society and culture. Over time, graphic design has undergone different transformations resulting in several trends and conceptual approaches.

Poster Art, as a social practice of public nature that combines text and image for communication and accessibility purposes, plays a fundamental role in the development of graphic design. Such communication is based on local visual codes, attributes or singularities specific to a culture and a particular register. Consequently, this factor has to be considered during the elaboration of a study where visual messages are present. Addressing graphic design research requires to analyse and recognise the idiosyncrasies, local values, customs, culture and socio-political history of the country under study, in order to determine crucial points to decide what matters. Moreover, the scarcity of academic material regarding Japanese graphic design should also be considered in current research. In addition, the Western world has painted a selective picture of the East, which has influenced our way of understanding, representing and approaching it. While the globalisation of capitalism has further Asian cultural awareness, stereotypes and beliefs that shape our perception still persist and, therefore, are infused in the production, determination and reading of visual codes.

In Japanese culture, Graphic Design developed as a commercial art form influenced by the Western avant-garde movement from the 1920s to the First World War. Both Hobo and Kaiser agree on modern graphic design in Japan as the fusion of different sources. (Hobo, 2015; Kaiser, 2006). This is exemplified by the Ukiyo-e woodblock prints, which strongly appealed to people and paved the way for the printing of commercial graphic communication, along the Neo Ukiyo-e or Shin-hanga, illustrated posters, and many others up to the most experimental and contemporary practices. Nonetheless, Japanese graphic art also played a role in Western Graphic Design. Art Nouveau, one of the most obvious expressions of commercial art in the West, was influenced by Japanese art, particularly when it comes to the Arts and Crafts movement. Conversely, the impact of the French movement on Japanese graphic design was evident too, especially when looking back at figures such as Sugiura Hisui (1876-1965), who advocated for the professionalisation of designers and raised awareness about visual design education.

Menegazzo stresses that a very particular trait of Japanese culture – extremely captivating to the outside world – is its ability to innovate while preserving its cultural identity at the same time (2014: 11). Despite being influenced by Western views, 20th century Japanese graphic artists produced a number of masterpieces that reflected the heritage of their artistic legacy. Not only they documented the changes in their society, but showed the specific features of Japanese visual culture.

Due to westernisation being banned in Japan during the Second World War, it was only in 1951, when the Japan Advertising Artists Club settled, that graphic designers turned

posters into tools of artistic freedom and expression, propelling them to cult status. In this regard, poster design is one of the most functional and effective ways of communicating messages, and commercial and ideological information. A key element in the history of Graphic Design, used to visually convey ideas and meanings in everyday life.

In “Graphic Design: A Concise History”, Richard Hollis explains why posters might be considered a starting point of sorts (2002). Indeed, he understands them as the simplest medium in Graphic Design. A single sided, unfolded sheet. Poster art compels designers to become aware of and explore the relationship between words and images in order to make the most of it. Thus, displaying the synthesis, coherence and harmony that are expected in Graphic Design.

As a matter of fact, how a culture develops can be studied by analysing the visual language of its poster designs. Although it has been established over time that their language is deeply connected to social movements and technological advances, this has not changed their original function, nor has it diminish their value as communication outlets. That is the reason why graphic designers still rely on them to meet their communication needs in an ever-changing society.

3 | FUKUDA SHIGEO

Fukuda is a Japanese graphic artist who developed his work during the second half of the twentieth century. He is currently acknowledged as one of the most prominent designers of his time, the ambassador of a worldwide artistic movement that remains deeply influential within the contemporary artistic scene. Born in Tokyo in 1932, he experienced the consequences of the Second World War during his childhood, which had a deep impact on the pacifist, social, critical and introspective mood of his work.

After graduating at the Tokyo National University of Fine Arts & Music in 1956, Fukuda soon became a poster design master. He challenged utilitarian design through images that defied people’s biases and social conventions. Additionally, Fukuda experimented with several media, from paper to public space interventions, and incorporated countless volumetric and optical illusions, origami or popular symbols in his work. His minimalist graphic style, based on colourful and flat illustrations, epitomises the opportunity of combining and arranging design elements in such a way that the message is prioritised over anything else.

Fukuda was first internationally recognised in 1967, after designing the official poster for Japan’s Expo’70. Over the course of his extensive career, he has received many international awards, including the Gold Medal at Warsaw International Poster Biennale in 1972, the first prize at the 1985 Moscow Poster Biennale, or the Grand Prize at Helsinki Poster Biennale in 1995. Furthermore, Fukuda has exhibited in New York, Italy, France and Japan, and some of his works have been acquired by the Museum of Modern Art of New York and private art collectors from Colorado, Paris and Moscow.

Besides his graphic design work, he created sculptural pieces too, presided over the Japan Graphic Designers Association, and he was member of some remarkable institutions such as the International Council of Graphic Design Associations (ICOGRADA). Fukuda also devoted himself to teaching and stood up for educational ideals that matched those of the Bauhaus School. He taught at Tokyo National University of Fine Arts and Music from 1973 to 2002, and at Yale University's Department of Graphic Design in 1982 and 1984.

Shigeo Fukuda is one of Japan's most distinguished and influential artists. His work gets the audience engrossed in mind tricks and reflections. Thus, he remains widely known as one of the masters of Japanese art and design, both nationally and internationally.

4 | WESTERN INFLUENCES IN FUKUDA'S ARTWORKS

A variety of Western influences are notably present in Fukuda's work. Whereas most of them come from the characteristic features of the Swiss International Style, traces of several Western artists' works – in which optical illusions appear – are evident too.

4.1 Swiss International Style and Fukuda

Due to Fukuda's early interest in the Swiss International Style, which concerned itself with modernist and constructivist ideals, his work was more involved with social responsibility and work ethics, going beyond mere advertising. In the Swiss style, poster design was not overdone but intended as a particularly representative tool for communication. Fukuda followed this movement, keeping a keen eye for details and craftsmanship as he supported the formal education and technical training that would help provide higher standards in graphic design.

The Swiss International Style, also acknowledged as the International Typographic Style, is a widely known and prominent movement in Graphic Design that appeared in Switzerland after World War II and was on the rise until the 1970s. Many of its famous theories – especially when it comes to typographic form and grid composition – are still applied in today's design schools. Eventually, it brought German, Italian and French graphic artists and typographers, who sought an obstacle-free sociopolitical environment to grow professionally, together.

The Swiss International Style appeared in the Basel School of Design and the Zurich University of the Arts, both led by Ernst Keller's pupils. A graphic designer and teacher in Zurich, Ernst Keller is considered to be the father of the Swiss Style because of two basic premises of his work: simplicity and legibility (according to Bauhaus' values) and Jan Tschichold's *The New Typography*. The Basel school was run by Armin Hofmann and Emil Ruder, who defended design based on full, systematic layouts, with grid compositions that guarantee harmony and dynamism. Meanwhile, the Zurich school was led by Josef Muller-Brockmann, who became the most representative figure of the style, both for his theories

and designs. He advocated a universal graphic language that would prevent the designer's subjectivity from interfering.

The main pillars of the Swiss International Style's visual language are the use of a mathematically drawn modular grids where design elements are asymmetrically organised, the use of left-aligned sans-serif typographies, and the use of black and white photographs and photomontages instead of illustration. As a result, this strategy provided visual unity to the design, and gave rise to a new and straightforward visual language, easily understandable, which quickly spread globally becoming a focal point in contemporary graphic design.

Typography played a major role in The Swiss Style. Sans-serif fonts, especially Aksidenz Grotesk, became really popular within the movement, increasing the demand for new and similar families. The Swiss Style created three significant typeface families: Folio (by Walter Baum and Konrad Bauer), Univers (by Adrian Frutiger), and Helvetica (by Max Miedinger). Generally, they feature clean shapes, uniform strokes, black and white contrast, and no terminals, providing consistency to the body of the text. Typographies were of such importance in poster design that artists began to use them in larger scale. After a while this technique became such an effective way of communication that many poster designs relied upon playing with black and white typefaces alone, resulting in a surprising compositional solution.

The purity and objectivity of this movement attracted adherents from all over the world. Although Fukuda embraced its formal language, he developed a style of his own, communicating complex ideas through simple images, which is one of the key premises in today's graphic design. Thus, Fukuda's commitment to visual uniformity and efficient communication, the use of modular grids that ensure visual impact and dynamism through the asymmetric disposition of the elements, and the presence of left-aligned sans-serif typefaces as a key step in the designing process, testify to the relationship between The International Typographic Style and his work. These features can be observed in some of his works. For instance, the use of inclined typography can be appreciated in the lower right and upper left sides of the poster "Rio 92"¹ (1992). Likewise, the Japanese Exhibition Poster: Tradition et Nouvelles Techniques² from 1984 exhibits an inclined grid. In another version of this poster design the information is arranged in a three-column grid, along illustrations that play with lines to indulge the viewer with rich optical illusions. Common traits of the Swiss International Style, such as the simplicity of the language or how it entrusts inclined sans-serif fonts to add dynamism, can be seen in both cases.

4.2 Optical Illusions and Fukuda

Since optical illusions challenge our preconceptions about what constitutes reality, artists have been fascinated by the nature of perception and ocular behaviour for many centuries. These mechanisms, capable of deceiving the human visual system (from the

¹ Available from: <http://indexgrafik.fr/shigeo-fukuda-rio-1992/>

² Available from: <https://www.pinterest.es/pin/509751251544332565/?!p=true>

eyes to the brain) create a distorted perception of reality, in which what we perceive takes several forms. This phenomenon can happen naturally or be induced by visual effects and specific techniques that may highlight the operating principles of the visual system. Hence, they may trick the viewer into perceiving something that is not really there, giving a distorted image of what is real.

Optical illusions in art go back to the 1950s, with Op and Kinetic Art. However, it is rooted in centuries of perception research, and the rise of new technologies and psychology. Artists who have worked with optical illusions include Giuseppe Arcimboldo, Patrick Bokanowski, Salvador Dalí, Marcel Duchamp, M. C. Escher, Charles Allan Gilbert, Jasper Johns, Oscar Reutersvärd, Bridget Riley, and Victor Vasarely among others. Nowadays, many contemporary artists create pieces that challenge our concept of time, space and reality.

Fukuda has been renowned for his ability to create complex illustrations that play with perception. Notwithstanding, he has also played with shadows and optical illusions in the Art field. His sculptures are beautiful metaphors that lead us to see beyond all visual noise. Usually rendered with an emphasis on lights, angles and perspectives, his work creates the illusion of a 'parallel universe'. In this way, the essence and message of his artworks are concealed behind the technical virtuosity. When it comes to Fukuda, creativity lies in the different gaze he casts upon art. Thus, the sculpture is not the artwork, but its shadow. "Lunch With a Helmet On"³ 1987, is one of Fukuda's earliest works, which was made out of an assortment of 848 forks, knives and spoons welded together. Undoubtedly, his work has inspired many contemporary artists.

5 | FROM FUKUDA'S POSTERS TO CONTEMPORARY GRAPHIC DESIGN

Perhaps Fukuda's most well-known poster is "Victory 1945,"⁴ which shows a projectile heading straight back for the opening of the cannon barrel. This type of visually humorous but elusive style in Fukuda's posters set an example for today's designers. Thanks to this work he won the grand prize in the Warsaw Poster Contest from 1975 and donated the competition's proceeds to the Peace Fund Movement afterwards. Among his works it would be fitting to highlight some pieces such as: "Earth Day poster"⁵ (1982), which shows an axe with its head against the ground, having a small branch sprouting upwards from its handle; the official poster for the 1970 World's Fair in Osaka; the poster dedicated to Amnesty International⁶, where the letter 'S' of the word "Amnesty", at the top, forms a shackle and underneath a fist outlined with barbed wire is illustrated. In addition, in 1995 he devised a poster for the 50th anniversary of the Hiroshima-Nagasaki⁷ bombing and another in 1997 for

3 Available from: <https://www.designer-daily.com/remarkable-shadow-art-405>

4 Available from: <http://www.designhistory.com/1960/shigeo-fukuda/>

5 Available from: <https://medium.com/@ningchanginside/japanese-poster-art-ed2f5a84dd93>

6 Available from: <http://drewnguyen.design/shigeofukuda.html>

7 Available from: <https://www.designindaba.com/articles/interviews/life-design>

Worldwide Fund For Nature⁸ as well.

There are many examples of Fukuda's influence on contemporary works, both formally and creatively. Therefore, the visual language of some contemporary poster designs might be taken into consideration in the light of Fukuda's work, thereby suggesting that Fukuda's graphic art has become an important part of the contemporary graphic scene. Some examples illustrating this will be listed below.

During the promotional campaign for Injustice⁹, an exciting psychological thriller aired on ITV1, the world-famous British agency BBH (London) launched five print and digital ads. Fukuda's influence is apparent on them. These posters focus on optical illusions, using the strong contrast between light and dark to convey powerful messages through images. The use of sans serif font exhibited in different ways and inclination levels over the grid can be appreciated too.

There are also elements of Fukuda's language on the Sanccob poster¹⁰: Saves Seabirds - "See the reality before it's too late" by the South African Bittersuite Agency. It contains traces of Escher's language and plays with positive versus negative space, challenging the viewer to notice the penguins' transition from life to death. In fact, the same idea is expressed in the poster "Design can help change the things that matter"¹¹ designed by Fukuda for the American Institute of Graphic Arts (AIGA). The graphic elements of the poster create an image in which the gun pattern at the top progressively changes into peace signs. Generally speaking, Fukuda is characterised by the use of minimalist graphics to convey anti-war and pro-environmental messages.

In Kaushik Shivanagere's design work for the Melbourne Food & Wine Festival¹² 2007, the artist depicts fork prongs as wine bottles. Thus, the use of a single element to communicate many ideas exudes simplicity and clarity, and the typography of choice only reinforces the message.

British graphic designer Simon Page displays in his work "Hero and Villain"¹³ (Criminal Underworld) a visual play between positive and negative space, reminiscent of what is observed on Fukuda's posters. Likewise, the award-winning advertising company McCann plays with opposites in its 2010 campaign "Two seconds to spot"¹⁴. This poster was created for "The support centers union for victims of sexual assault in Israel".

Milutin Markovic is a Serbian graphic designer who made several posters¹⁵ exploring the possibilities of graphic language and typography in order to convey an implicit idea within the work itself. (Movie poster, Titanic, 2011 and Theater poster, Hamlet, 2012).

8 Available from: http://ibytes.es/blog_los_mejores_carteles_de_shigeo_fukuda.html

9 Available from: <https://adsspot.me/adsarchive/prints/itv-injustice-evidence-bag-233927dbed10/>

10 Available from: <https://bittersuite.co.za/sanccob-see-the-reality-poster-campaign>

11 Available from: <https://www.pinterest.es/pin/197947346105836001/?lp=true>

12 Available from: <https://www.behance.net/gallery/950840/Food-Wine-Festival>

13 Available from: <http://excites.co.uk/Hero-and-Villain-Part-1>

14 Available from: https://www.adsoftheworld.com/media/print/the_support_centers_union_for_victims_of_sexual_assault_in_israel_two_seconds_to_spot

15 Available from: <https://www.behance.net/gallery/9262851/POSTERS>

Similarities can also be found in Fiat's campaign: "Don't text and Drive"¹⁶. Developed in São Paulo 2014, by creative director Marcelo Reis and executive creative director Guilherme Jahara from the Leo Burnett Tailor Made agency, it devises a strategy to promote road safety involving a series of posters build on the idea of an image within another image. A girl with a balloon, a dog or a bus become symbols of accidents about to happen due to distractive driving. The campaign won Gold for Poster and Bronze for Art Direction in the Design category at the London International Awards.

Lastly, the British agency Isobel developed "Good food would choose Bordeaux"¹⁷ in 2010, for The Bordeaux Wine Council –the trade association representing the French wine region. This advertising campaign specifically catering to the UK market celebrates the natural relationship between Bordeaux's wine and food. The aforementioned references (colour, shape play, simplicity and legibility) can be seen on their posters too.

6 | CONCLUSIONS

Fukuda's role as a prolific and relentless designer should be highlighted. Not only his work stands out due to its quality, versatility and variety, but also due to Fukuda's responsibility to society, which is a constant in his work. In this respect, he frequently explores the search for a state of well-being that leads us to reflect on the future. Fukuda conceives graphic art that transcends time.

Moreover, he teaches us to build bridges between Art and Design, making the most of the relationship between the two. Conceptual clarity can only be achieved by conciliating what is present and what is not, the light and shadows. Fukuda shows that nothing has to be what it seems, and that ambiguity may transform into clarity. His work seeks to preserve only the strictly necessary while filtering meaningless ornamentation.

After Fukuda's death, graphic designers from all over the world paid him tribute by creating a significant number of posters inspired by his work. Danish artist Finn Nygaard, for example, made a poster¹⁸ out of one of Fukuda's best-known sculptures for the occasion. His work has not only inspired print design but has also left its mark on audiovisual media such as Pet Shop Boys' video clip "Love etc."¹⁹ by Han Hoogerbrugge.

Finally, this essay shall conclude highlighting his playful spirit. As Fukuda himself said: "I believe that in design, 30% dignity, 20% beauty, and 50% absurdity are necessary".

REFERENCES

Anto, Battiston (2015), **Diseñadores del Siglo XX**. Art. Available from: https://issuu.com/antobattiston/docs/libro_issue (accessed 20 March 2019).

¹⁶ Available from: <http://theinspirationroom.com/daily/2013/flat-texting-or-driving/>

¹⁷ Available from: <https://www.campaignlive.co.uk/article/isobel-takes-bordeaux-account-global/1213988>

¹⁸ Available from: <http://blog.graphis.com/graphis-master-finn-nygaard-inspires-a-world-worth-fighting-for/>

¹⁹ Available from: <https://www.youtube.com/watch?v=lnBiaRBUjUs>

Buchanan, Richard (1992), **Wicked Problems in Design Thinking**. Design Issues, vol. 8.

Hobo, Flávio (2015), **Análise e Interpretação da Comunicação Gráfica Japonesa Contemporânea: o Kawaii, a Tipografia e o Flatness Interpretados Sob um Olhar Sociocultural, Estético e Histórico**. PhD, University of Lisbon. Supervised by: Jorge Caseirão, Armando; Côrte-Real, Eduardo.

Hollis, Richard (2002), **Graphic Design: A Concise History**. Thames & Hudson Second Edition (World of Art).

Kaiser, Andrew (2006), **Constructing Modernity: Japanese Graphic Design from 1900 to 1930**. PhD, University of Cincinnati. Supervised by: Hirayama, Mikiko; Spangenberg, Kristin; Leininger-Miller, Theresa.

Menegazzo, Rosella, (2014), **The Relationship between Japanese Traditional Art and Modern Japanese Posters**. The Nippon posters. DNP Graphic Design Archives Collection VI, DNP Foundation for Cultural Promotion, Tokyo.

CAPÍTULO 10

CADEIA PRODUTIVA DA MÚSICA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: UM ESTUDO DE CASO SOBRE SÃO LUÍS DO MARANHÃO EM 2020

Data de aceite: 01/02/2022

Data de submissão: 06/12/2021

Daniel Lemos Cerqueira

Departamento de Música da Universidade
Federal do Maranhão
São Luís/MA
<http://lattes.cnpq.br/2805074334017394>

RESUMO: Estudo de caso sobre a situação da cadeia produtiva da música em São Luís durante a pandemia de COVID-19. As ferramentas utilizadas foram revisão de literatura, análise estatística quanti-qualitativa e discussão de documentos ligados ao setor de políticas culturais. Os resultados, apresentados ao longo do texto, apontam para as potencialidades dos tipos de apoio cultural implementados durante a pandemia e a necessidade de organização da classe musical.

PALAVRAS-CHAVE: Música. Produção Cultural. Administração Musical. Políticas Culturais. Pandemia.

MUSIC SUPPLY CHAIN DURING THE COVID-19 PANDEMIC: A STUDY CASE REGARDING SÃO LUÍS, MARANHÃO, BRAZIL, IN 2020

ABSTRACT: Case study about the music supply chain in São Luís, Maranhão, Brazil during the COVID-19 pandemic. Methods applied are

bibliographical review, quantitative-qualitative statistical analysis and discussion regarding cultural policy. Results, presented along the work, point to the benefits of cultural support established during the pandemic and the need for music professionals to articulate themselves.

KEYWORDS: Music. Cultural production. Music Management. Cultural Policy. Pandemic.

1 | INTRODUÇÃO

A pandemia de 2020, decorrente de uma variação do coronavírus e denominada COVID-19 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), trouxe inúmeros desafios para a sociedade em todo o mundo. Mesmo não sendo uma situação nova – o Brasil foi severamente afetado pela pandemia da gripe espanhola entre 1918 e 1920, além de ter passado por diversas emergências sanitárias ao longo do século XIX¹ – as mudanças no cotidiano necessárias para conter a expansão da enfermidade (medidas que, inclusive, foram recomendadas em pandemias anteriores) enfrentam resistência por diversos segmentos da sociedade e até mesmo da administração pública.

No caso particular das políticas culturais no Brasil, a (des)organização recorrente do setor já é por si só uma situação de calamidade constante para aqueles que fazem da Cultura seu meio de vida. Não obstante, é um setor

¹ Mencionamos o caso da companhia lírica do empresário Giuseppe Marinangeli que, em viagem ao Brasil para realizar uma *tournee* em 1859, teve metade de seus atores e técnicos mortos em São Luís e Belém por febre amarela (JANSEN, 1974, p. 86-87; CERQUEIRA, 2019, p. 67-68).

particularmente sensível a estados de exceção, como no caso de uma pandemia e de regimes totalitários. Um estudo produzido pela Fundação Getúlio Vargas em 2020 aponta que 88,6% dos trabalhadores da cadeia produtiva da Cultura – pessoas físicas e jurídicas – tiveram seus ganhos reduzidos durante o bloqueio das atividades (chamado de *lockdown*), sendo que apenas 3,8% constataram aumento dos rendimentos (FGV, 2020, p. 6). Ao caracterizar o perfil dos agentes do campo da Economia Criativa, o documento acrescenta que:

Apesar de contar com grandes empresas em todos os ramos de atuação e promover muitos postos de trabalho em algumas áreas, o setor de Economia Criativa é composto, em grande parte, por micro e pequenas empresas e profissionais autônomos (formalizados ou não), em especial na área Cultural. Esses empreendedores, em geral, não possuem capital de giro suficiente para suportar longos períodos sem faturamento. Em um momento de crise, estas empresas não conseguem manter os postos de trabalho nem os projetos em andamento, levando a uma grande paralisação do setor e a dificuldades inerentes à retomada das atividades (FGV, 2020, p. 5).

Nessa fórmula, tem-se: a) a informalidade típica de grande parte das relações laborais do setor; b) a instabilidade ou mesmo inexistência de políticas públicas para a Cultura; e c) a paralisação das atividades em função da pandemia – gerando, assim, uma “tempestade perfeita”.

Por meio deste estudo, pretendemos apresentar um panorama da realidade enfrentada pelos profissionais da Cultura do Maranhão, focando no contexto da capital São Luís e em assuntos ligados ao segmento musical por ser esta nossa especialidade de atuação – mas, no entanto, sem deixar de dialogar com os parceiros de outros segmentos e especialidades ligados à Cultura. É imperativo destacar que estudos relacionados à atuação profissional do músico ainda são escassos na produção acadêmica da área de Música, e iniciativas semelhantes são necessárias para colaborar na superação dos problemas e desafios impostos à produção artístico-cultural – e, principalmente, para quem dedica sua vida a ela – em face às imposições do mercado e à precariedade das políticas culturais. Duas autoras concordam conosco:

Na abordagem de questões concernentes ao trabalho musical – de importância ímpar para o entendimento das condições profissionais da categoria dos músicos - um quadro desalentador sobrelevou: precarização e flexibilização das relações trabalhistas, falta de união e identidade classista, informalidade, instabilidade, intensas jornadas, trabalho exercido majoritariamente por conta própria. Outra paisagem vem sendo pincelada por músicos e organizações musicais que debatem e lutam pela valorização do profissional musical e aprimoramento de suas relações trabalhistas (AQUINO, 2008, p. 4).

A violinista e professora australiana Dawn Elizabeth Bennett apresenta outra perspectiva:

Ao espectador, o mundo do musicista profissional é aparentemente romantizado e comparável ao de atletas e atores, ícones das pistas e da

televisão. Os altos ganhos das 'superestrelas' criam uma noção inverídica da média geral de remuneração, e a imagem delas acaba por inspirar um interesse ingênuo na profissão, motivando uma nova geração de musicistas. Contudo, a realidade profissional é bem diferente: 'artistas da performance lidam com oportunidades de emprego muito mais difíceis em relação a outras profissões' (BENNETT, 2008, p. 44).

2 | ANTECEDENTES

O professor e pesquisador Antônio Albino Canelas Rubim, referência internacional em políticas culturais, caracteriza a realidade da Cultura no Brasil a partir de três “tristes tradições” (RUBIM, 2015):

a. Ausências: a inexistência de ações e políticas voltadas à Cultura, principalmente na esfera Municipal. Na campanha eleitoral de 2020 para a Prefeitura, o Fórum Permanente de Música de São Luís (FPMSL) – entidade criada no contexto da pandemia para articular o segmento e propor políticas culturais em médio e longo prazo – analisou o discurso dos candidatos e constatou que a proposição de iniciativas ou mesmo ideias para a Cultura era extremamente limitada e superficial, além de tender à reprodução do modelo de gestão já vigente. Ressalta-se que argumentos populistas, a exemplo do direcionamento de recursos da Cultura para Saúde ou Educação, são geralmente bem-quistos pela sociedade, revelando a convivência geral para com o cerceamento dos direitos de quem atua no setor cultural;

b. Autoritarismos: outro problema ocorre com as políticas culturais que, quando existem, não oferecem espaço para participação da sociedade civil e, principalmente, de trabalhadores da Cultura. Trata-se de um problema acentuado no Maranhão, cujas ações ficam quase totalmente à mercê dos interesses momentâneos de gestores passageiros os quais, na maior parte dos casos, não têm atuação profissional regular na Cultura², conhecimento sobre o setor ou mesmo de administração pública. Mesmo com a criação dos Conselhos de Cultura – Municipal de São Luís (COMCULT), consultivo, pelo Art. 9 da Lei Orgânica do Município, de 5 de abril de 1990; e Estadual do Maranhão (CONSEC/MA), deliberativo, pela Lei n.º 2.500 de 30 de outubro de 1964 (MARANHÃO, 2015) – há inúmeros relatos de conselheiros sobre deliberações políticas, formulação de editais e movimentações financeiras feitas sem a chancela dessas instâncias;

c. Instabilidades: consequência da falta de ações e planejamento em longo prazo, este aspecto também é resultado do anterior: temos diversos exemplos na gestão da Cultura no Maranhão de secretários que boicotaram projetos associados a gestores anteriores – como se fossem iniciativas pessoais, e não de governo. Este é o caso da Escola de Música do Estado do Maranhão (EMEM), amplamente apoiada na gestão do professor e trompetista Antonio Padilha entre 2003 e 2006,

² Atuação regular é um requisito fundamental para comprovar se o cidadão está inserido de fato na cadeia produtiva da Cultura. Em uma das reuniões com o segmento da música, o secretário de Estado disse que fazia aulas de violão, como se tal fato fosse suficiente para ter a propriedade de falar como conhecedor das reais necessidades do setor cultural.

mas que passou por uma “retaliação” do secretário posterior, chegando a passar o ano de 2012 fechada por interdição da Defesa Civil devido à simples falta de manutenção de suas instalações. O exemplo mais recente de descontinuidade é observado no Plano Estadual de Cultura (PEC), aprovado pela Lei n.º 10.160/2014 para ter vigência entre 2015 e 2025, mas que até o fim do ano corrente – 2021 – teve poucas de suas metas concretizadas em relação às quarenta elencadas no documento (MARANHÃO, 2014).

Em nível Estadual, houve em 2015 a fusão entre os órgãos gestores da Cultura e do Turismo para criação da Secretaria de Estado da Cultura e do Turismo (SECTUR), sob a sempre convincente justificativa da “contenção de despesas”³. Foi uma medida bem ilustrativa da política de apoio cultural do Estado, marcada pelo fomento a eventos massivos, à “espetacularização” e “canibalização” da cultura popular nos termos do antropólogo José Jorge de Carvalho (2010)⁴. Diversos estudos acadêmicos e documentos de organizações – dentre os quais a Convenção sobre a Diversidade Cultural da Organização das Nações Unidas (UNESCO, 2007) – apontam que este tipo de política cultural é incapaz de proporcionar um desenvolvimento sustentável para a Cultura e, conseqüentemente, aos trabalhadores do setor que, no Maranhão, se veem reféns de uma agenda anual de fomento restrita a três momentos: o carnaval, os festejos juninos e o Réveillon.

Denunciamos ainda o desmonte que vem sofrendo a Lei n.º 9.437, de 11 de agosto de 2011 – a Lei Estadual de Incentivo à Cultura. Durante apenas alguns anos após sua criação, ela apoiou centenas de projetos culturais em todo o Maranhão⁵, contribuindo para a descentralização das ações (problema observado em todo o país), participação de um número maior de profissionais da cadeia produtiva da Cultura e ampliação do acesso a uma quantidade e variedade maiores de bens culturais por parte da sociedade, conforme afirma o músico e produtor Ivaldo Guimarães (TORREÃO JÚNIOR, 2021). No entanto, em 2015, a Comissão de Análise de Projetos Culturais Incentivados (CAPCI) adiou a reunião de avaliação das propostas por meses, prejudicando o cronograma de dezenas de projetos culturais. Como não havia até então chamadas públicas de apoio a projetos por meio do Fundo Estadual de Cultura (FUNDECMA), a única opção ao produtor cultural maranhense era tentar o mecanismo de renúncia fiscal. Contudo, o limite permitido sobre o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), objeto da referida Lei e disposto em seu Art. 7, é de 0,4% da arrecadação total do Estado (MARANHÃO, 2011), sendo que a própria secretaria recomendava às grandes empresas locais⁶ que financiassem os

3 Ao tratar da criação de uma escola de música pública no Maranhão, há quase cem anos, o flautista e crítico de música Adelman Corrêa (1884-1947) afirmou em uma nota jornalística: “haverá, porém, dinheiro disponível pelos poderes públicos para isso? Quando não se quer fazer, a desculpa de que não há dinheiro logo aparece. Quando se quer, o dinheiro corre a jorros, às vezes não se sabe de onde e nem sempre pra coisas úteis...” (CORRÊA, 1922).

4 Até mesmo a sigla personifica essa política: a quantidade de letras advindas da palavra “Turismo” é três vezes maior que as de “Cultura” – SECTUR – explicitando a visão de que o turismo é mais importante que o patrimônio cultural.

5 Dados mais precisos podem ser encontrados no Plano Estadual de Cultura 2015-2025 (MARANHÃO, 2014).

6 A saber: Grupo Mateus, CNPJ 24.990.777/0001-09; e Equatorial Maranhão (antiga Companhia Energética do Maranhão – CEMAR), CNPJ 06.272.793/0001-84.

“megaeventos” através deste mecanismo, cujos recursos provêm do Tribunal de Contas do Estado (TCE) e não da SECMA. Ou seja: além do montante destinado pelo Estado à Cultura se direcionar maciçamente à promoção dos três megaeventos anuais, a Lei Estadual de Incentivo também foi aparelhada para o mesmo fim. Como consequência, o teto para a renúncia do ICMS era rapidamente atingido, inviabilizando a participação de micros e pequenos empreendedores da Cultura. Logo, podemos afirmar que o Maranhão não dispõe de mecanismos para apoio a projetos culturais acessíveis à maioria absoluta dos profissionais do setor – com exceção da Lei de Incentivo Federal. Nesse contexto, não há como ocorrer o estabelecimento da Economia Criativa, pois ela se caracteriza pela possibilidade de execução dos mais variados tipos de projetos culturais por agentes dos mais diversos perfis e segmentos da cadeia produtiva da Cultura, oferecendo espaço para além das limitações estéticas impostas pelo mercado⁷. Segundo a coreógrafa sueca Efvá Lija, “marcados são conservadores e premiam objetos que representam normas ou valores estabelecidos. As forças do mercado raramente qualificam produções artístico-culturais experimentais ou inovadoras como positivas” (LILJA, 2015, p. 87).

2.1 São Luís

Em seu estudo sobre a profissão de músico e que tangencia as políticas culturais na Austrália, Bennett demonstra haver um “efeito cascata” nas ações ligadas a esse setor em seu país (BENNETT, 2008). Projetos e programas estabelecidos pioneiramente pelo governo federal australiano foram sendo implementados progressivamente pelos governos estaduais em seus territórios. Posteriormente, os municípios também passaram a refletir as ações de seus respectivos Estados. Esta era a ideia do Sistema Nacional de Cultura (SNC) do Brasil, que visava à estruturação e articulação dos órgãos Estaduais e Municipais de gestão cultural brasileiros e um conjunto comum e indispensável de ferramentas de apoio cultural. Entretanto, a falta de um cronograma específico para implementação das metas dos Planos de Cultura, a ausência de um órgão fiscalizador – papel que acabou relegado à sociedade civil, mas que não dispõe de poder de polícia – e a falta de compromisso de gestões passageiras levaram ao fracasso na implementação do SNC.

Podemos afirmar que esta realidade se abateu sobre São Luís. Tão cedo quanto 1998, a Câmara Municipal aprovou uma Lei de Incentivo – a Lei n.º 3.700, de 22 de abril deste ano. Entretanto, a mesma foi desativada devido à grande demanda de incorreções na prestação de contas dos projetos apoiados. Muitos anos depois, já em 2014, houve reativação a partir da Lei n.º 5.920, de 23 de dezembro de 2014, mas que não chegou a entrar efetivamente em execução.

Em 2012, a Fundação Municipal de Cultura (FUNC) iniciou o processo de construção de um Plano em articulação com o Ministério da Cultura (MinC), envolvendo ampla

⁷ O filósofo alemão Theodor Adorno é conhecido no meio acadêmico por discutir o tema. Uma seleção de textos afins foi publicada sob o título “Indústria Cultural e Sociedade” (ADORNO, 2002).

participação da sociedade civil para definição das metas, elaboração de um estudo sobre as manifestações artístico-culturais e as políticas para o setor no âmbito do Município. O trabalho foi publicado no mesmo ano, ainda incompleto, sob o título “Plano Municipal de Cultura: Decênio 2013-2023” (SÃO LUÍS, 2012). Para finalizá-lo efetivamente, foi promovida em 2015 a V Conferência Municipal de Cultura na qual foi produzido o documento final, intitulado “Plano Municipal de Cultura: Decênio 2016-2024” (SÃO LUÍS, 2015).

Todavia, ações posteriores da administração municipal demonstraram falta de coerência com as disposições do Plano. Em 2015, uma reorganização institucional extinguiu a FUNC para criar a Secretaria Municipal de Cultura (SECULT). Na prática, as fundações têm maior autonomia institucional que as secretarias e ficam menos vulneráveis a mudanças políticas. Porém, não foi esta a questão que mais nos chamou a atenção: ao analisar as chamadas públicas da SECULT entre 2015 e 2021, constatamos que a essência de sua política se baseou em apoio a eventos massivos e festejos voltados à espetacularização da cultura popular, refletindo a linha do Estado – e o “efeito cascata” mencionado no estudo de Bennett (2008). Documentos publicados pelo COMCULT ao longo desses anos apontam para o autoritarismo de decisões da SECULT – com margem, inclusive, para a ocorrência de fraudes. Um comunicado publicado pelo COMCULT em 2018 acerca de como estava se dando o processo de organização dos festejos juninos desse ano exemplifica a questão:

O Conselho Municipal de Cultura (COMCULT), no uso de suas atribuições como fiscalizador das ações da gestão da cultura do município de São Luís, torna público que convocou reunião extraordinária de seus membros, aberta a toda a comunidade, para debater a realização do São João nessa cidade, especialmente o que tange à exclusão do COMCULT do processo de elaboração dos editais (contrariando regulamentação anterior do Ministério Público), ao orçamento e à programação. Nesta ocasião, ouviu-se o Secretário Municipal de Cultura Marlon Botão sobre o tema. Este, entretanto, não apresentou argumentos e/ou documentos que convencessem este Conselho da transparência do processo, que envolve três editais com soma superior a R\$ 9.000.000,00 (nove milhões de reais) destinados somente para a infraestrutura do Arraial da Maria Aragão e contratação de 03 (três) shows nacionais. Assim, o COMCULT questiona os critérios de seleção, se existiram, para escolha dos shows nacionais; não aceita a negativa de apresentação dos documentos, projeto e orçamento para contratação dos shows nacionais; repudia a exclusão dos artistas locais em detrimento de artistas nacionais dentro de um processo duvidoso de escolha e, por fim, o COMCULT discorda da formação de gestão destes recursos e afirma que não foi consultado, não participou, nem anuiu tais ações por defender o Plano Municipal de Cultura e sua implementação como efetiva política pública de cultura; por acreditar e considerar que a Cultura da cidade e suas tradições estão sendo desrespeitadas, alijadas no seu fazer (COMCULT, 2018).

Trata-se de uma situação recorrente na administração pública da Cultura, porém, são poucos os poucos casos em que o autoritarismo foi questionado e registrado. Muitos trabalhadores do setor cultural ainda têm receio de denunciar as ingerências do poder

público, principalmente porque o caráter personalista dos métodos administrativos os deixa sob o risco de serem retaliados direta ou indiretamente⁸. Salientamos, assim, a relevância da participação em organizações da sociedade civil para que as críticas sejam direcionadas à instituição, sem expor indivíduos em particular – protegendo-os, assim, da esfera do personalismo⁹.

3 | O CONTEXTO DA PANDEMIA

O espaço de tempo entre a divulgação do primeiro caso confirmado de COVID-19 no Brasil, em 26 de fevereiro de 2020, e o primeiro bloqueio no Maranhão, decretado pela Justiça em 30 de abril e que entrou efetivamente em vigor entre os dias 5 e 17 de maio na Ilha de São Luís (SANAR SAÚDE, 2021), foi de 69 dias. A partir de então, diversas medidas restritivas com vistas a limitar o impacto da enfermidade foram feitas, gerando, compreensivelmente, a “contraindicação” de afetar comércio, Educação, Turismo e, em particular, o setor de Cultura. Retomando o estudo da FGV, o mesmo propõe a divisão da Economia Criativa em quatro dimensões:

- **Cultura:** criação e interpretação de obras de arte e conteúdo criativo, prestação de serviços técnico-artísticos, elaboração de projetos culturais;
- **Consumo:** atividades relacionadas à publicidade e *marketing*, design arquitetônico, design gráfico e de multimídia, moda e organização de eventos (montagem de palco, hospedagem, transporte e alimentação, entre outros);
- **Mídias:** edição de livros, jornais, revistas, conteúdo digital e produção em audiovisual;
- **Tecnologia:** pesquisa e desenvolvimento de tecnologias da informação, biotecnologia e robótica.

Das categorias mencionadas, a primeira se relaciona mais com os processos criativos de produtos artístico-culturais (criação, interpretação, direção), trabalhos técnicos que exigem saberes artístico-culturais (iluminação, cenografia e sonorização, entre outros) e produção cultural. Já a segunda está mais ligada à difusão das produções e organização de eventos, podendo incluir os *royalties* de direito autoral. A terceira, por sua vez, trata da criação e prestação de serviços por variados tipos de suporte, interligando-se, portanto, às duas primeiras; e a quarta constitui uma interface com o campo da Ciência e Tecnologia. Adiante, apresentamos um gráfico que exhibe as perdas de capital nos meses de março a junho de 2020, a partir da referência de fevereiro (Figura 1):

⁸ Esta questão foi relatada no Grupo de Estudos em Administração Musical da UFMA (CERQUEIRA, 2021, p. 31).

⁹ Tal fato é tão latente que a professora Eliane Reis, ao analisar referenciais de políticas culturais no Maranhão (2010), ateu-se ao perfil e ao capital político de gestores do setor, evidenciando que não há uma política “pública” de Cultura, baseada na construção coletiva – razão pela qual, inclusive, evitamos o uso desse termo no presente estudo.

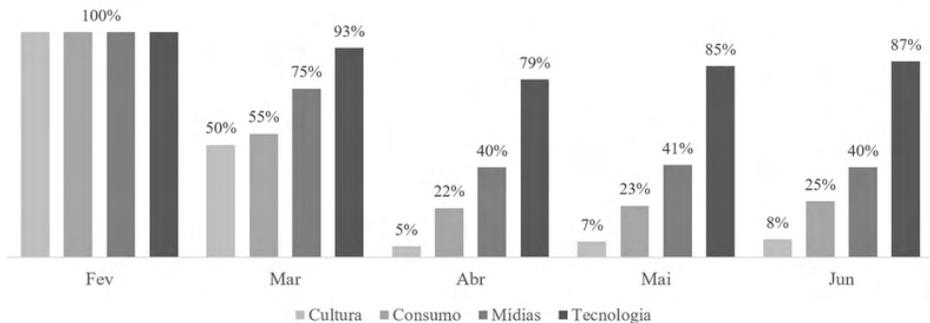


Figura 1. Perdas estimadas de capital em cada categoria da Economia Criativa entre março e junho de 2020.

Fonte: FGV, 2020, p. 23.

Os dados apontam que a perda de capital, além de severa, teve reflexos distintos em cada categoria. Em abril, momento mais severo do *lockdown*, os agentes ligados diretamente à criação artístico-cultural tiveram uma perda de **95%** dos seus rendimentos – sendo eles músicos, atores, dançarinos, artistas plásticos e escultores, entre outros. A jornalista Ester Caetano acrescenta:

O Brasil descobriu que não apenas os artistas dependem da renda gerada na área, como também motoristas, mecânicos, figurinistas, costureiras, maquiadores, logística, montadores de palco, técnicos, além das comunidades tradicionais e mestres da cultura popular. Ao todo, são 5,2 milhões de trabalhadores atuando no setor, segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, divulgada em 2019 – dos quais 2,4 milhões atuam sem carteira assinada (CAETANO, 2021).

Em termos de políticas culturais, a Secretaria de Estado da Cultura do Maranhão (SECMA) lançou duas edições do edital intitulado “Conexão Cultural”, baseado na produção de conteúdo em audiovisual – chamado nesse contexto de *live*, mesmo sendo pré-gravado – para circular no canal da entidade, com inscrições em meio virtual (uma novidade para a SECMA) e remuneração do tipo prêmio, ou seja: sem exigir prestação de contas. O primeiro, subtítuloado “Viva a Cultura”, foi publicado no dia 20 de março de 2020, antecedendo de maneira louvável ações de outros Estados brasileiros. Contudo, profissionais da Cultura pontuaram algumas questões em relação a este edital, sendo elas: a) o curto prazo de quatro dias para inscrição, sendo que foi pedido o ineditismo do produto – ou seja, haveria apenas quatro dias para fazê-lo; b) o excesso de documentos pedidos, sendo 17 para pessoa física e 21 para pessoa jurídica ou “empresário exclusivo” – categoria que, segundo o edital, é ancorada no Art. 25 da Lei Federal n.º 8.666/1993 (SECMA, 2020); e c) a constituição da comissão de avaliação, composta apenas por servidores da SECMA e sem exigência de perfil técnico ou artístico para apreciação do mérito cultural de cada proposta. Dessa maneira, a seleção se baseou em uma mera checagem de documentos –

apesar de terem sido pedidos *clipping* e o currículo artístico-cultural.

Já no município de São Luís, a SECULT interrompeu temporariamente as atividades em seus equipamentos culturais, entre eles a Galeria Trapiche e a Biblioteca Municipal, e não foi apresentada nenhuma ação de assistência aos profissionais da Cultura. Em setembro, nas comemorações do aniversário da capital maranhense, houve apresentações musicais presenciais pelo projeto “Arte na Praça”, que era executado por uma empresa de produção cultural contratada por meio de licitação (SÃO LUÍS, 2021b).

No dia 13 de outubro de 2020, a SECULT publicou o regulamento do “Canta São Luís: I Festival Ludovicense de Intérpretes da Música”, voltado à premiação de “artistas” – termo que tem sido adotado pela Prefeitura para se referir somente a cantores solistas e que tem gerado debates acirrados entre os profissionais da música. Havia três categorias de participação: a) música popular; b) música católica; e c) música gospel. De imediato, houve um protesto da classe musical devido à explícita segregação religiosa que confronta a natureza laica do Estado brasileiro – especialmente no Maranhão, onde as religiosidades afro-brasileiras e indígenas têm forte presença. É certo que a iniciativa da SECULT se deu porque o chefe do executivo municipal de então foi eleito com uma agenda evangélica, tendo seus dois mandatos marcados por farto apoio a eventos associados a seu eleitorado. Contudo, o que mais questionamos é a ausência de ações capazes de alcançar a maior quantidade possível de profissionais da Cultura; este festival, “natimorto” em sua proposta, não dava conta de toda a cadeia produtiva da Música. A repercussão foi tão ruim que em apenas dois dias após a divulgação do regulamento, a SECULT publicou uma retificação findando a divisão em categorias. Posteriormente, em análise interna realizada pelo já mencionado FPMSL sobre o perfil dos premiados, divulgado em 4 de dezembro (SÃO LUÍS, 2021a), constatou-se que todos eles possuíam alguma relação com a produção musical cristã gospel ou católica, ou seja: a retificação foi apenas uma forma de “mascarar” a intenção já explícita inicialmente.

3.1 A Lei Aldir Blanc no Estado

Fruto de mobilização do Legislativo Federal, o Projeto de Lei n.º 1075/2020 da deputada Benedita da Silva foi aprovado em caráter de urgência como Lei n.º 14.017/2020, intitulada “Aldir Blanc” em homenagem ao compositor de prolífica carreira e que teve sua vida interrompida pelo coronavírus. Era previsto o investimento de três bilhões de reais ao setor da Cultura, dividido em partes iguais para Estados (mais o Distrito Federal) e Municípios aplicarem em forma de auxílio emergencial, chamadas públicas e editais. O Estado do Maranhão recebeu cerca de 61,3 milhões de reais, dos quais 20% destinados a suas políticas culturais e 80% para auxílio direto aos profissionais da Cultura com base no Art. 3 da referida Lei (BRASIL, 2020). Já os municípios receberam, em soma total, por volta de 53 milhões de reais, havendo as cifras conjuntas atingido um montante de 114,3 milhões de reais.

O contexto de aprovação desta Lei foi recebido com entusiasmo no setor de Cultura. Além do auxílio direcionado aos profissionais da base da cadeia produtiva – muitos dos quais em situação delicada devido à informalidade e à invisibilidade diante das políticas culturais vigentes – havia a perspectiva de que um diálogo do poder público com os profissionais da sociedade civil levasse, enfim, à formulação de uma política pública de fato. Porém, esta última questão só seria verificada a partir da condução do processo pela gestão pública da Cultura estadual e de cada município.

No âmbito do Estado, a SECMA demonstrou desde o início interesse na aplicação dos recursos. Criou grupos de trabalho no aplicativo WhatsApp e promoveu reuniões virtuais com segmentos variados de profissionais da cultura maranhense. O FPMSL, na oportunidade, atuou na reunião da música e protocolou junto à SECMA o estudo concluído no dia 10 de agosto de 2020, inicialmente proposto para a Prefeitura de São Luís. Também formularam propostas e tomaram parte nas reuniões o Fórum de Artes Cênicas do Maranhão; o Segmento de Capoeira; o Segmento Bumba-meu-boi; o Frente Música São Luís; e o então presidente do Conselho Estadual de Cultura (CONSEC/MA), Armando Nobre da Silva, com uma proposta voltada a “bandas, fanfarras e demais corporações musicais”.

Em síntese, o documento produzido pelo FPMSL contém:

- a) Introdução, apresentando um panorama da produção artístico-cultural, instituições da Cultura e políticas voltadas ao setor, abrangendo o período de 1612 à década de 2010;
- b) Diagnóstico das Políticas Culturais, analisando numa perspectiva cronológica as iniciativas das esferas Federal, Estadual e Municipal desde a Lei Sarney (n.º 7.505/1986) ao SNC, com diagnóstico e exemplos de editais para: 1) Microprojetos culturais; 2) Ocupação de espaços culturais; 3) Produção de *lives* ou eventos virtuais; 4) Intercâmbio ou locomoção; 5) Seleção de pareceristas; 6) Doação de instrumentos musicais; e 7) Auxílio a espaços culturais;
- c) Contexto da Lei Aldir Blanc, com resultado do Mapeamento da Música em São Luís elaborado pelo FPMSL devido à ausência de instrumento semelhante e estimativa de profissionais da música em situação vulnerável;
- d) Propostas para aplicação dos recursos, a saber: 1) Auxílio emergencial – objeto de 80% dos recursos, conforme o § I do Art. 3 da Lei Aldir Blanc; 2) Edital tipo ‘prêmio’ para aquisição de equipamentos e instrumentos musicais; 3) Edital tipo ‘prêmio’ para fomento a produções musicais digitais; 4) Edital de apoio à capacitação profissional; 5) Auxílio a espaços culturais, associações, empresas e microempresas – delegado à responsabilidade municipal conforme o Decreto Federal n.º 10.464/2020, publicado após a elaboração deste documento; 6) Edital de microprojetos; e 7) Convocação de pareceristas externos.

Mesmo com a adesão do Estado ao SNC em 2014, não houve nenhuma iniciativa do poder público para a realização de um mapeamento cultural – fato que já deixou a

SECMA em situação desfavorável em relação a uma base de dados capaz de demonstrar a quantidade e diversidade de trabalhadores e entidades culturais em atividade no Maranhão. Estados como Santa Catarina e Ceará, que aderiram com sucesso ao SNC, já organizam suas políticas de maneira acessível em portais virtuais nos quais é possível ter uma dimensão concreta de profissionais, espaços culturais, projetos e prestação de serviços relacionados à Cultura, incluindo sua respectiva localização geográfica. Tais plataformas já contam com a documentação cadastrada de cada pessoa física ou jurídica, agilizando e facilitando o processo de inscrição e seleção.

Outro aspecto importante a atentar diz respeito aos recursos direcionados à SECMA na Lei Orçamentária Anual (LOA) aprovada para 2020, conforme apresentamos adiante:

Rubrica	Montante	Proporção sobre o total
1.1 Mapeamento cultural do Estado para implantação do Sistema Estadual de Informações e Indicadores Culturais (SEIIC)	R\$ 100.000,00	0,092%
1.2 Capacitação de artistas, técnicos, produtores e empreendedores culturais, visando à profissionalização do setor	R\$ 134.513,00	0,124%
1.3 Fortalecimento dos equipamentos culturais ligados à SECMA	R\$ 600.000,00	0,554%
1.4 Fomento e promoção da diversidade cultural por meio do lançamento de editais	R\$ 600.000,00	0,554%
1.5 Apoio a eventos e manifestações artístico-culturais por meio de patrocínio a eventos regionais	R\$ 55.112.565,00	50,874%
1 TOTAL DE PRODUÇÃO E DIFUSÃO CULTURAL	R\$ 56.547.078,00	52,198%
2.1 Administração da unidade	R\$ 49.135.729,00	45,357%
2 TOTAL DE APOIO ADMINISTRATIVO	R\$ 49.135.729,00	
3.1 Recuperação, conservação e manutenção de bens culturais móveis e imóveis	R\$ 930.000,00	0,859%
3.2 Realização de estudos e pesquisas históricas, paleontológicas e etnológicas	R\$ 20.000,00	0,019%
3.3 Fortalecimento do patrimônio cultural maranhense e democratização do acesso aos bens e serviços culturais	R\$ 100.000,00	0,092%
3.4 Implantação e modernização de espaços culturais	R\$ 1.599.380,00	1,476%
3 TOTAL DE MARANHÃO PATRIMÔNIO CULTURAL	R\$ 2.649.380,00	2,446%
TOTAL PARA A SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA	R\$ 108.332.187,00	100%

Tabela 1. Orçamento do governo estadual destinado à Secretaria de Estado da Cultura em 2020.

Fonte: MARANHÃO, 2019.

A Tabela 1 evidencia a desigualdade na distribuição das finanças, com mais da metade do orçamento direcionada à realização dos três megaeventos do calendário anual da SECMA – cuja rubrica é denominada “apoio a eventos e manifestações artístico-culturais por meio de patrocínio a eventos regionais” e passa a impressão equivocada de que há abertura para propostas variadas. Com o cancelamento dos festejos juninos e do Réveillon em 2020 em função da pandemia, a maior parte dos recursos destinados a esta rubrica não foram utilizados. Contudo, não houve transparência em relação ao destino dos mesmos, uma vez que os recursos federais da Lei Aldir Blanc acabaram, indiretamente, eximindo Estados e Municípios de suas obrigações no apoio ao setor cultural com financiamento próprio.

Ainda sobre a Tabela 1, notamos haver um recurso de cem mil reais para elaboração de um mapeamento estadual. É certo que essa ação não consiste em apenas criar e manter uma página na internet, sendo necessário definir comissões para estudo e visita a comunidades vulneráveis e locais de acesso mais difícil. Contudo, mesmo com o lançamento do portal pela SECMA em setembro de 2020, o Mapa Cultural não possuía dados além daqueles importados do mapeamento federal. Assim, dentro de suas possibilidades bastante restritas – uma vez que o mapeamento é um trabalho extenso e só pode ser feito por meio de uma política pública – o FPMSL realizou essa iniciativa, limitando-a aos profissionais atuantes no cenário musical de São Luís. Foi elaborado um formulário virtual no serviço *Google Forms*, havendo também a possibilidade de resposta a uma versão impressa do mesmo para que a coordenação do FPMSL os cadastrasse posteriormente na base de dados. Houve um total de 733 inscrições, cujos dados mostramos a seguir (Figuras 2 a 5):

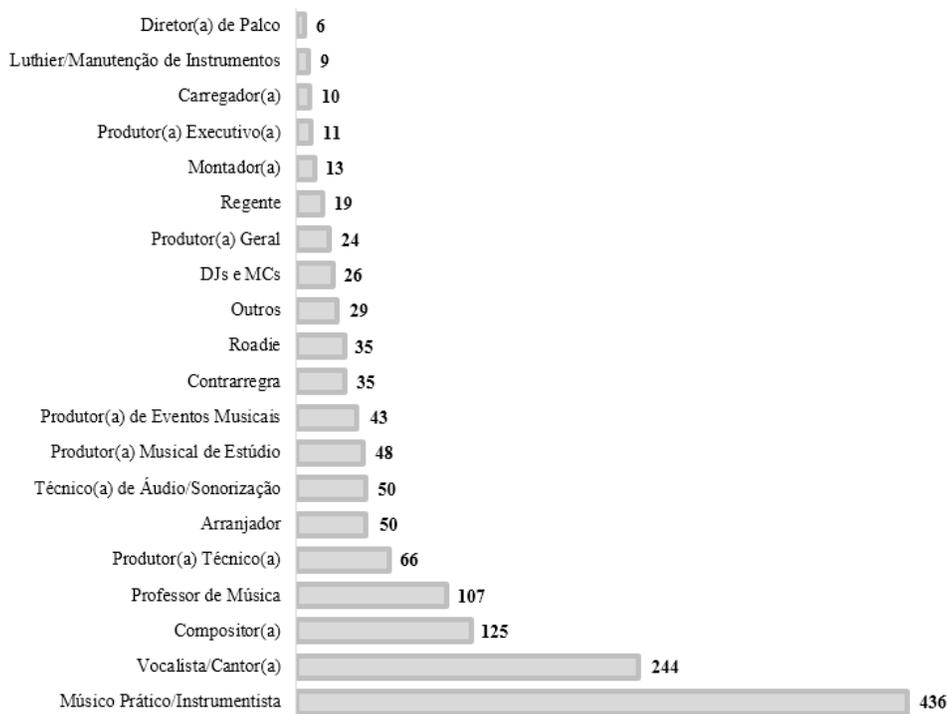


Figura 2: Campo de atuação dos profissionais da música em São Luís constantes no mapeamento.

Fonte: Mapeamento do FPMSL (2020).

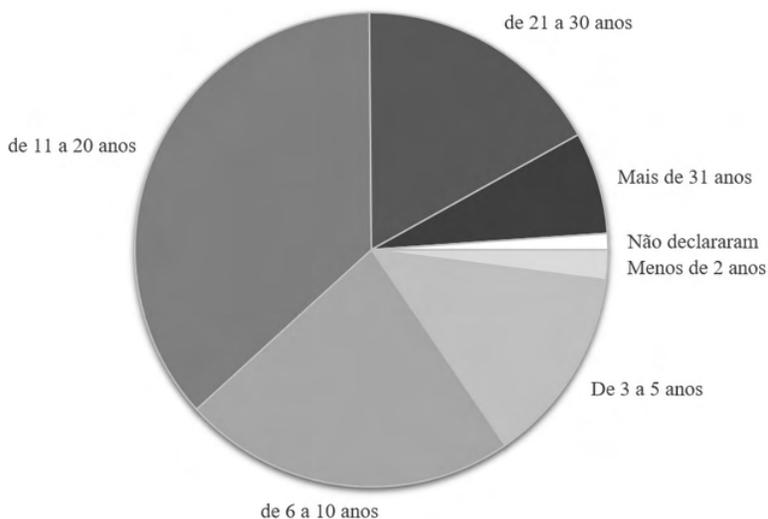


Figura 3. Tempo de atuação dos profissionais da música de São Luís constantes no mapeamento.

Fonte: Mapeamento do FPMSL (2020).

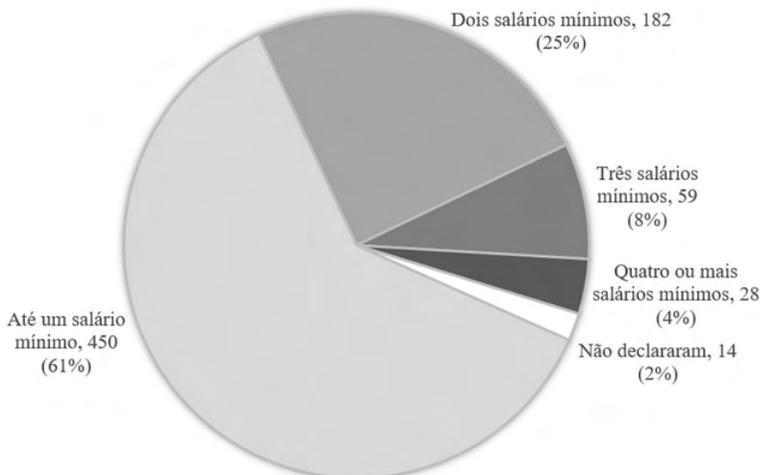


Figura 4. Renda média mensal dos profissionais da música de São Luís constantes no mapeamento.

Fonte: Mapeamento do FPMSL (2020).

O FPMSL constatou que dos 450 profissionais da música que declararam receber até um salário mínimo mensal, 97 já recebiam outro tipo de auxílio do governo federal. Logo, 353 deles – equivalente a 48,15% das inscrições totais – precisavam do auxílio emergencial da Lei Aldir Blanc (FPMSL, 2020).

Entretanto, os instrumentos de gestão cultural formulados pela SECMA demonstraram que as propostas e estudos realizados tanto pelo FPMSL quanto pelos demais participantes envolvidos no debate público tiveram limitadíssima atenção. Esta conclusão foi tomada com base na análise da redação dos editais publicados em conjunto no dia 11 de setembro de 2020, a saber:

- Edital n.º 03/2020 UGCAC/SECMA “Conexão Cultural 3”, baseado no formato já estabelecido para *lives*, com premiação no valor de R\$ 2.500,00 para 1.850 produções;
- Edital n.º 04/2020 UGCAC/SECMA “Oficinas Artísticas”, voltado à premiação de 2.500 cursos *on-line* com duração de uma videoaula no valor de R\$ 1.500,00 cada;
- Edital n.º 05/2020 UGCAC/SECMA “Fomento de Projetos Culturais”, destinado à realização de eventos virtuais com pelo menos uma edição anterior mediante apoio de até R\$ 100.000,00 com prestação de contas;
- Edital n.º 06/2020 UGCAC/SECMA “Fomento à Literatura Maranhense”, para publicação de obras literárias de autores com produção prévia mediante apoio de até R\$ 10.000,00;
- Edital n.º 07/2020 UGCAC/SECMA “Artesanato”, para apresentação de peças artesanais para prêmio de até R\$ 5.000,00;
- Edital n.º 08/2020 UGCAC/SECMA “Projetos Audiovisuais”, visando à premiação

de até 295 produções de curtas ou longas-metragens com apoio de R\$ 3.000,00 para a primeira categoria e R\$ 10.000,00 para a posterior;

• Edital n.º 09/2020 UGCAC/SECMA “Renda Básica Emergencial”, para distribuição dos recursos previstos no § I do Art. 3 da Lei Aldir Blanc.

Cabe destacarmos o ineditismo de chamadas públicas tão diversas pelo Estado desde o início de suas intervenções oficiais na Cultura, iniciada em 1953 com a criação do Departamento de Cultura do Estado (CERQUEIRA, 2017, p. 3). Tal perspectiva é fruto de um contexto ímpar, no qual diversas pessoas até então invisíveis ao poder público tiveram enfim reconhecimento:

Aprovada com atraso e executada no final de 2020, a Lei Aldir Blanc injetou ânimo e R\$ 3 bilhões no setor de forma descentralizada. Pela primeira vez, muitos municípios que sequer tinham um plano para a cultura (re)conheceram os trabalhadores e espaços culturais que fomentam a cidadania e economia locais (CAETANO, 2021).

Aqui, destacamos as ações da Prefeitura de Paço do Lumiar. Possuidora apenas do cargo de secretário de Cultura, Turismo e Esporte em sua estrutura funcional, ela promoveu a criação do Conselho Municipal de Cultura e delegou ao mesmo participação ativa no mapeamento cultural do município e na elaboração dos editais e chamadas públicas. Uma equipe da Prefeitura se incumbiu de visitar comunidades e povoados para fazer o registro das manifestações culturais e cadastro dos agentes – uma iniciativa exemplar de cidadania e compromisso com as políticas culturais.

Retomando o diagnóstico das ações na esfera do Estado, além da condução unilateral do processo pela SECMA na redação dos editais, a avaliação dos mesmos pelo FPMSL apontou várias incorreções, dando-se principalmente por evidente desconhecimento dos elaboradores em relação à dinâmica do campo cultural. O secretário de Estado da Cultura, graduado em Ciências Jurídicas – assim como a maior parte do secretariado do governo Flávio Dino, claramente com intenção de blindar juridicamente sua gestão – sempre se mostrou solícito e disposto a superar os desafios, mas certamente priorizou a legislação vigente sobre a acessibilidade prática dos editais. Assim, a falta de um diálogo efetivo com os profissionais em atividade na cultura maranhense levou à rejeição de suas propostas – mesmo diante do estudo apresentado com editais de outros Estados e municípios e as soluções jurídicas encontradas pelos mesmos.

Por um lado, é compreensível a preocupação do Estado: em debate no FPMSL com o poeta e compositor Joãozinho Ribeiro, possuidor de ampla experiência na gestão cultural como Secretário de Estado – chegou a atuar junto a Gilberto Gil no MinC – ele alertava para os “fios desencapados” que acompanharam os recursos federais, fato que burocratiza e dificulta a aplicação dos recursos da Lei Aldir Blanc. No atual estado de exceção do Executivo brasileiro, basta um mínimo deslize para embasar acusações de fraude – sob um

intuito mais evidente de atacar opositores do que solucionar de fato o problema a corrupção. Por outro, a falta de um diálogo efetivo com a cadeia produtiva da Cultura – ficou claro que as reuniões com os segmentos foram apenas protocolares, em caráter “consultivo”, para depois o secretário publicar os *prints* em sua conta no Instagram – perpetua o autoritarismo característico da gestão cultural no Maranhão. Em uma última tentativa de serem ouvidos, o Fórum de Artes Cênicas do Maranhão, FPMSL e a Articulação dos Artistas Visuais do Maranhão entraram com pedido de impugnação dos editais apontando detalhadamente as falhas dos mesmos, ancorando-se em Leis justamente por conhecer o perfil da gestão – e que exigiu dos impetrantes um desafio extra: estudar a legislação vigente, improvisando-se de cientistas jurídicos. Resumidamente, o FPMSL apontou as seguintes questões:

- a) Ausência de membros especialistas e/ou atuantes na Economia da Cultura nas comissões de seleção dos editais;
- b) Ausência de julgamento do perfil artístico-cultural dos proponentes, abrindo precedente para que quaisquer inscritos sem atuação regular e comprovada na Cultura recebessem premiações simplesmente pelo fato de terem cumprido as exigências documentais;
- c) Quantidade demasiada de documentos pedidos, que inclui “nada consta” com a Companhia de Água e Esgoto do Maranhão (CAEMA) e ausência no Cadastro Estadual de Inadimplentes (CEI) – cujos equivalentes não foram pedidos em grande parte dos editais de outros Estados – e que se apresentariam como potencial empecilho de acesso principalmente a trabalhadores da Cultura, principalmente aqueles endividados pela falta de ganhos durante o *lockdown*;
- d) Tempo inadequado para produção do material pedido: apenas 20 dias entre a publicação do edital e o encerramento das inscrições para produção de uma oficina em formato de videoaula, um curta ou até mesmo um longa-metragem; e 10 dias para preparação de peças artesanais;
- e) Discrepância de valores entre os produtos de cada chamada pública, tendo o edital 05/2020 um prêmio de R\$ 100.000,00 – quatro vezes maior que as premiações dos editais 06 e 08 e quarenta vezes o valor das *lives* do edital 03.
- f) Erros conceituais: o edital 05/2020, cujo objeto eram “Fomento de Projetos Culturais”, não constituíam apoio a quaisquer tipos de projeto cultural, mas tão somente aqueles direcionados à promoção de eventos, incluindo a exigência de ter havido edições anteriores – esse edital certamente foi formulado para atender aos interesses de produtores de festivais já consolidados;
- g) Precariedade na ampla publicidade aos editais, divulgados inicialmente por meio de grupos de WhatsApp e sem nenhuma garantia de alcance aos profissionais mais necessitados da Cultura, residentes em periferias, cidades do interior, comunidades indígenas e quilombolas – trata-se de uma preocupação necessária diante do princípio de democratização do acesso pautado no Decreto Federal n.º 5.761/2006.

A SECMA tomou apenas um dia para apreciar todos os pedidos de impugnação

recebidos, fato que já sinalizava a rejeição dos pleitos. Somente erros explícitos e incoerências internas dos editais foram retificados. O argumento defendido posteriormente pelo secretário – que teve a iniciativa positiva de promover reuniões posteriores com cada segmento individualmente – era o curto prazo para aplicação dos recursos, limitada ao fim do ano base: 31 de dezembro de 2020. O mesmo alegou que os editais estavam longe de ser aqueles desejados, mas foram a solução possível diante do imbróglio da legislação vigente. Porém, ao observarmos o teor do “Conexão Cultural 4”, publicado em 3 de março de 2021 com uso dos recursos do Fundo de Desenvolvimento da Cultura Maranhense (FUNDECMA), constatamos que a essência do edital foi a mesma daqueles voltados à Lei Aldir Blanc.

Por fim, restou ao FPMSL, depois de ter seus esforços ignorados, promover auxílio aos profissionais da música no intuito de facilitar a inscrição nos editais. Esta ação foi iniciada com a publicação da “Cartilha da Lei Aldir Blanc” com instruções acerca da realização do cadastro para recebimento do auxílio emergencial. Todavia, a má adequação dos editais à realidade cultural maranhense teve um resultado previsível: o Estado utilizou apenas 58% dos recursos que recebeu – cerca de 36 milhões de reais (GOVERNO DO MARANHÃO, 2021).

Posteriormente, a SECMA adquiriu 11,4 milhões de reais redirecionados dos municípios maranhenses que não aplicaram seus respectivos montantes (MENEZES, 2021). Para sua aplicação, foi publicado o Edital n.º 10/2020 UGCAC/SECMA de auxílio a espaços culturais. Reconhecemos os esforços da SECMA em assumir a responsabilidade que os municípios não tiveram na aplicação deste auxílio, reforçando o espírito bem-intencionado da gestão. Apesar de ter diversas instituições culturais importantes sob sua gerência¹⁰, o corpo administrativo da SECMA é limitado diante das demandas da Cultura. E mesmo com todos os problemas e limitações decorrentes do processo, a Lei Aldir Blanc ainda gerou benefícios valiosos para a cadeia produtiva maranhense, descentralizando a distribuição de capital e alcançando profissionais que jamais teriam condições de acessar as políticas culturais do Estado tal como vinham sendo conduzidas. Triste é saber que essa atenção direcionada à Cultura só ocorreu devido ao caso extremo de uma pandemia.

3.2 A Lei Aldir Blanc em São Luís

Ao afirmarmos anteriormente que o “pior estava por vir”, a referência era à presente seção. São Luís tinha R\$ 7.903.827,56 a receber pela Lei Aldir Blanc, e centenas de profissionais ludovicenses¹¹ da Cultura estavam passando por necessidades básicas. No grupo de debates do FPMSL havia relatos de músicos, técnicos de áudio e *roadies*¹²

10 Entre elas, a saber: museus, igrejas, teatros, centros de cultura popular, a Biblioteca Pública Benedito Leite (BPBL), o Arquivo Público do Estado (APEM) e a Escola de Música do Estado (EMEM)

11 Gentílico de quem é natural de São Luís do Maranhão.

12 *Roadie* é o profissional responsável pela organização técnica de espetáculos musicais cujas competências envolvem montagem e desmontagem do palco, sonorização, iluminação, conexão e ajuste dos equipamentos de áudio.

vendendo instrumentos musicais e equipamentos para manter suas famílias – negociações que geralmente eram abaixo do preço de mercado, mesmo sendo produtos de qualidade e adquiridos após muito labor. Só mesmo quem atua na área para saber que tal situação beira ao desespero.

Para maior agravo, houve ainda casos de responsabilização dos músicos por aglomerações geradas devido à falta de cuidado dos proprietários de bares, restaurantes e espaços culturais para com os protocolos de contenção da pandemia. Em resposta a um pedido de *lockdown* solicitado por defensores públicos junto ao Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão (TJMA), o juiz Douglas Martins indeferiu o pleito e tomou, entre outras, as seguintes decisões:

[...] (ii) a suspensão parcial das portarias estaduais na parte em que regulamentam e permitem festas com a presença de até 150 pessoas com utilização de música ao vivo, mecânica ou ambiente, ficando, por consequência, proibida a utilização de qualquer tipo de música nesses eventos, no período compreendido entre os dias 12/02/2021 e 18/02/2021;

(iii) suspensão de som ao vivo, mecânico ou ambiente em bares e restaurantes no período compreendido entre os dias 12/02/2021 e 18/02/2021 (TJMA, 2021).

Mesmo sendo pelo curto prazo de seis dias, esta decisão teve um impacto simbólico para a classe musical, uma vez que contraditoriamente nega o *lockdown* e trata a música – mesmo em caso de reprodução mecânica – como um dos maiores problemas no contexto da pandemia. Somando-se ao fato, um tema frequentemente debatido no FPMSL tratava da pressão dos proprietários de estabelecimentos que contratam músicos, formal ou informalmente, pela redução dos *cachets*, bem como da fala de produtores do setor de “Entretenimento” (que assim se auto intitulam) instigando membros da classe musical a protestar contra o *lockdown*. Naturalmente, vários músicos que não estavam articulados e em diálogo com colegas da profissão acabaram aderindo a tais movimentos, sendo mais uma situação em que a desunião e o individualismo prejudicam a organização da classe como um todo.

Concluindo a situação da capital maranhense no contexto da Lei Aldir Blanc, a SECULT tomou a decisão confortável de não aplicar os recursos, acusando o recebimento na Plataforma +Brasil apenas para protocolar o redirecionamento do montante ao Estado – mas que, por sorte, cumpriu seu papel. Enquanto isso, o secretário municipal de Cultura, que alegava não dispor de condições técnicas para executar a proposta e ter receio em lidar com valores financeiros tão altos, trabalhava arduamente na campanha de seu filho de 19 anos, candidato a vereador em São Luís para 2021 – e, naturalmente, tirando proveito de seu cargo comissionado para esse fim. Nesse ínterim, os trabalhadores ludovicenses da Cultura acabaram contando fortemente com as ações colaborativas de colegas e da sociedade civil – fato recorrente no setor devido à ausência do poder público. Um exemplo, dentro de suas possibilidades, foi realizado pelo FPMSL, com a distribuição de 150 cestas

básicas para profissionais da música em setembro de 2020.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, os desafios que a pandemia de COVID-19 trouxe à sociedade tornaram mais aparente a falta de organização do poder público e o individualismo de certas partes da sociedade civil. O combate à enfermidade poderia ser bem mais eficiente se todos agissem com o espírito da colaboração coletiva – na qual os trabalhadores da Cultura, acostumados às ausências, autoritarismos e instabilidades do setor no Brasil, se apoiam para continuar batalhando.

Na perspectiva do Estado, o orçamento de 2021 direcionado à SECMA não diferiu em substância daquele do ano anterior: de um total de R\$ 91.750.958,00 destinados ao órgão, R\$ 31.281.765,00 foram direcionados a “apoio a eventos e manifestações artístico-culturais” – ou seja: cerca de 34,09% do montante total. Com o carnaval cancelado e muito provavelmente os festejos juninos diante da gravidade da segunda onda da pandemia de COVID-19, não há nenhum sinal de que estes recursos sejam direcionados para auxílio à cadeia produtiva da Cultura ou mesmo a ações mais úteis como, por exemplo: aquisição de equipamentos e melhorias na infraestrutura das instituições ligadas à SECMA; investimento na capacitação de seus recursos humanos; apoio a associações e espaços culturais independentes; ou financiamento de estudos artístico-culturais, entre tantas possibilidades, uma vez que os festejos para turistas e a espetacularização da cultura popular se encontram inviáveis no momento.

Já o município de São Luís, no início de uma nova gestão, publicou no dia 5 de março de 2021 uma chamada pública de auxílio emergencial para os profissionais que atuam no carnaval da cidade, após o cancelamento do Edital SECULT n.º 01/2021, que indicava a realização presencial do evento. Porém, em ambos os casos, a redação dos editais foi conduzida de maneira unilateral pelo poder público. O edital destinado ao auxílio emergencial, aprovado na Câmara Municipal como Lei n.º 6.883, de 21 de fevereiro de 2021, foi considerado matéria “em caráter de urgência” – motivo pelo qual foram desconsideradas todas as propostas de melhoria na redação do edital. Mais uma vez, o autoritarismo prevaleceu na gestão cultural.

Os mecanismos de apoio instituídos na pandemia, centrados na produção digital, também trouxeram desafios aos trabalhadores da Cultura. Para ter acesso aos subsídios financeiros, era mandatório o domínio de ferramentas tecnológicas para captação de áudio e imagem, programas de edição e acesso à internet para publicação de conteúdo multimídia – uma realidade ainda distante a boa parte dos profissionais do setor. Reflexões e ações são necessárias no sentido de verificar os prejudicados por falta de acesso a tais recursos, em especial nas periferias, cidades do interior e comunidades vulneráveis – que, em geral, respondem por uma parte valiosa da produção artístico-cultural do país. Mesmo

sendo o setor mais instável, mal atendido e precário das políticas públicas brasileiras, a Cultura está e sempre esteve onipresente.

Com relação aos profissionais da música, o contexto da pandemia destacou mais uma vez a urgência de articulação da classe, com respeito igualitário de toda a sua diversidade de ofícios: dos cantores, compositores e instrumentistas aos técnicos de áudio, *roadies* e assistentes de palco; dos produtores de eventos e criadores de conteúdo digital aos assistentes de divulgação; dos artesãos, cozinheiros aos motoristas e hoteleiros. Esse diálogo é fundamental inclusive para evitar figuras oportunistas acostumadas a se promover às custas de causas e labores de terceiros.

Por fim, trazemos o presente estudo como uma maneira de ajudar na “oficialização” do debate sobre o cenário profissional no meio acadêmico da área de Música, ainda receoso em publicações que possuam um teor de denúncia. Mesmo já havendo imersões deste tema no campo da Sociologia do Trabalho, a visão de um pesquisador que, além de estudar a profissão musical, atua efetivamente na cadeia produtiva da Cultura é consideravelmente distinta daquela oferecida por um *outsider*. Por fim, falta à subárea de Práticas Interpretativas/Performance Musical reconhecer que estudos como este têm relação direta com a mesma, uma vez que a difusão da produção artística é interesse direto e pode ser sensivelmente comprometida por estruturas de poder consolidadas que afetam o trabalho de instrumentistas, cantores, compositores e regentes.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

AQUINO, T. L. *O músico anfíbio: um estudo sobre a atuação profissional multiface do músico com formação acadêmica*. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 17, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2008. p. 1-8.

BENNETT, D. E. **Understanding the Classical Music Profession: The Past, The Present and Strategies for the Future**. Burlington: Ashgate, 2008.

BRASIL. **Lei n.º 14.017, de 20 de março de 2020**. Dispõe sobre ações emergenciais destinadas ao setor cultural a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020. Brasília, 2020.

CAETANO, E. **O futuro do setor cultural pós-Lei Aldir Blanc**. Disponível em <<http://www.nonada.com.br/2021/02/o-futuro-do-setor-cultural-pos-lei-aldir-blanc>>. Acesso em <10 mar. 2021>.

CARVALHO, J. J. 'Espetacularização' e 'canibalização' das culturas populares na América Latina. **ANTHROPOLÓGICAS**, Recife, v. 21, n. 1, p. 39-76, 2010.

CERQUEIRA, D. L. Administração Musical: um relato de experiência docente. In: CATAPAN, B. L. S. B. (org.). **O papel da educação no desenvolvimento da sociedade**. Curitiba: Reflexão Acadêmica, 2021. p. 24-41.

_____. **O Piano no Maranhão: uma pesquisa artística**. Tese (Doutorado em Música) – PPGM, CLA, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2019.

_____. Políticas Públicas de Cultura: ferramentas de apoio ao músico profissional em estados brasileiros. **Sonora**, Campinas, v. 6, n. 12, p. 1-16, 2017.

COMCULT. Comunicado [Comunicado sobre o processo de organização dos festejos juninos de 2018]. São Luís: Conselho Municipal de Cultura, 2018.

CORRÊA. A. B. O ensino artístico não tem progredido no Maranhão. **Pacotilha**, São Luís, p. 1, 7 mar. 1922.

FGV. **Relatório sobre os impactos econômicos da COVID-19: Economia Criativa**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2020

FPMSL. **Proposta de Ações Culturais para o Município: Lei Federal n.º 14.017/2020 – ‘Aldir Blanc’**, Área: Música. São Luís: Fórum Permanente de Música de São Luís, 2020.

GOVERNO DO MARANHÃO. **Lei Aldir Blanc**: Maranhão utilizou mais da metade do recurso. Disponível em <<https://www.ma.gov.br/agenciadenoticias/?p=292585>>. Acesso em <10 mar. 2021>.

JANSEN, J. **Teatro no Maranhão**: até o fim do século XIX. Rio de Janeiro: Olímpica, 1974.

LILJA, E. **Art, Research, Empowerment**: on the artist as researcher. Estocolmo: Regeringskansliet, 2015.

MARANHÃO. **Lei n.º 9.437, de 15 de agosto de 2011**. Dispõe sobre a concessão de incentivo fiscal para contribuinte de ICMS que financiar projeto cultural. São Luís: ALEMA, 2011.

_____. **Lei Orçamentária Anual**: setembro de 2019. São Luís: Governo do Maranhão, 2019.

_____. **Perfil da Administração Pública** – Administração Direta volume I. 2 ed. São Luís: SEARHP, 2015.

_____. **Plano Estadual de Cultura 2015-2025**: o direito a ter direito à cultura. São Luís: SECMA, 2014.

MENEZES. P. **Aldir Blanc**: recurso não solicitado por municípios é revertido aos estados. Disponível em <https://www.mercadoeventos.com.br/_destaque_/destinos-destaque/aldir-blanc-recurso-nao-solicitado-por-municipios-e-revertido-para-estados>. Acesso em <10 mar. 2021>.

REIS. E. T. Em nome da ‘cultura’: porta-vozes, mediação e referenciais de políticas públicas no Maranhão. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 499-523, 2010.

RUBIM, A. A. C. Políticas culturais no primeiro governo Dilma: patamar rebaixado. In: RUBIM, A. A. C.; BARBALHO, A.; CALABRE, L. (org.). **Políticas Culturais no Governo Dilma**. Salvador: EDUFMA, 2015. p. 11-32.

SANAR SAÚDE. **Linha do tempo do coronavírus no Brasil**. Disponível em <<https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil>>. Acesso em <09 mar. 2021>.

SÃO LUÍS. **Plano Municipal de Cultura**: Decênio 2013-2023. São Luís: FUNC, 2012.

_____. **Plano Municipal de Cultura**: Decênio 2016-2024. São Luís: SECULT, 2015.

_____. **Prefeitura premia vencedores do Festival Canta São Luís**. Disponível em <<https://www.soluis.ma.gov.br/secult/noticia/33434>>. Acesso em <09 mar. 2021>.

_____. **SECULT**: Secretaria Municipal de Cultura. Disponível em <<https://www.saoluis.ma.gov.br/secult/noticias>>. Acesso em <09 mar. 2021b>.

SECMA. **Edital de Seleção n.º 01/2020 – UGAC/SECMA**: Edital de Seleção Viva à Cultura. São Luís: Secretaria de Estado da Cultura do Maranhão, 2020.

TJMA. [Ação Civil Pública Cível n.º 0803651-19.2021.8.10.0001]. Vara de Interesses Difusos e Coletivos de São Luís. São Luís: Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão, 2021.

TORREÃO JÚNIOR, I. G. **Lei Estadual de Incentivo à Cultura e a Pandemia**: Impactos sobre a Economia Criativa no Maranhão. Monografia (Especialização em Gestão Pública) – CCSO, UFMA, São Luís, 2021.

UNESCO. **Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais**. Paris: UNESCO, 2007.

CAPÍTULO 11

ALFABETO MUSICAL, TABLATURAS MISTAS E A TÉCNICA DO RASGUEADO: A HISTORIOGRAFIA DA GUITARRA FLAMENCA NA RECONSTITUIÇÃO DA PERFORMANCE

Data de aceite: 01/02/2022

Dagma Cibele Eid

<http://lattes.cnpq.br/7106955651981456>

RESUMO: Este artigo aborda os aspectos técnicos e musicais do repertório de música popular destinado à guitarra barroca, cuja totalidade ainda não foi explorada pela área acadêmica e como a historiografia da música flamenca pode auxiliar na interpretação dos rasgueados, uma vez que as fontes primárias de guitarra barroca não detalham tal técnica que está diretamente relacionada com a improvisação. O objetivo é discutir como a apropriação das práticas do flamenco preservadas pela tradição oral e guiada pelas suas informações históricas pode servir como referência na reconstituição do repertório, uma vez que a formação tradicional dos violonistas não prepara o intérprete para as questões interpretativas que surgem no contexto de tradições musicais escritas e não escritas. Selecionamos uma dança barroca para comentar a importância da notação musical e demonstrar uma possível aplicação dos elementos musicais convergentes, estabelecendo um modelo comparativo que ajudará na interpretação deste acervo musical.

PALAVRAS-CHAVE: Guitarra barroca. Rasgueado. Toque flamenco. Notação musical. Tradição oral.

ABSTRACT: This article addresses the technical and musical aspects of the repertoire of popular

music intended for the baroque guitar, whose totality has not yet been explored by the academic area and how the historiography of flamenco music can help in the interpretation of the rasgueados, since the primary sources of baroque guitar do not detail such a technique that is directly related to improvisation. The objective is to discuss how the appropriation of the practices of flamenco preserved by oral tradition and guided by its historical information can serve as a reference in the reconstitution of the repertoire, since the traditional formation of guitarists does not prepare the interpreter for the interpretive questions that arise in the context of the written and unwritten musical traditions. We selected a baroque dance to comment on the importance of musical notation and demonstrate a possible application of convergent musical elements, establishing a comparative model that will help in the interpretation of this musical collection.

KEYWORDS: Baroque guitar. Rasgueado. Flamenco. Musical notation. Oral tradition.

1 | INTRODUÇÃO

A técnica do rasgueado é o que fundamenta o toque flamenco, que, por sua vez, tem raízes na guitarra do século XVII, instrumento que estava presente em diferentes esferas sociais, mas principalmente na esfera mais rústica, tendo como protagonista o músico amador, que não sabia ler música. Devido a esta demanda cultural, o registro escrito das práticas musicais envolvidas nesse contexto

musical não possui todas as informações que precisamos para a interpretação da música para guitarra barroca no século XXI. Portanto, buscaremos nas informações históricas do toque flamenco os elementos para refletir sobre as formas de uso e os gestos musicais das guitarras na música popular a partir do século XVII e seu acervo técnico. Na transição da guitarra barroca para a guitarra clássico-romântica, se buscou outra sonoridade e outra técnica. Nessa fase, acontece uma divisão entre as escolas da guitarra popular e a guitarra culta (futuro violão de concerto) e perdemos a relação direta com a música em estilo rasgueado. A partir daí, a guitarra flamenca teve a missão de continuar a tradição de música popular e a técnica do rasgueado.

A tradição oral, característica da música popular, presente no repertório do barroco espanhol levanta uma série de reflexões sobre a prática musical deste estilo, pois ela se opõe à formação tradicional que recebemos nas instituições de ensino musical atuais. O violonista que geralmente vem de uma formação musical rígida dos conservatórios e universidades não sabe lidar com as questões que surgem fora do texto musical. Além disso, a notação original do repertório de guitarra barroca afastam os violonistas desse acervo musical, e as transcrições do repertório para o instrumento moderno não traduzem bem as ideias dos guitarristas do século XVII, pois procura trazer apenas os elementos evidenciados pela notação e exclui outros elementos importantes da linguagem musical barroca – como a improvisação, a técnica de variações e o rasgueado.

A carência de produção acadêmica resultou em uma série de questões interpretativas que surgiram na minha experiência como guitarrista e professora de cordas dedilhadas históricas, como a dificuldade na prática do rasgueado e na prática da improvisação.

A notação musical usada no acervo musical de cordas dedilhadas anterior ao pentagrama musical também levanta uma série de questões interpretativas, como a leitura das tablaturas antigas e a realização do sistema alfabeto. Apesar do registro escrito não detalhar como essa música poderia soar, é graças a ele que temos acesso às práticas musicais dos guitarristas da época.

2 | ALFABETO MUSICAL

O sistema de notação usado no registro do repertório de guitarra barroca era um sistema intermediário entre o oral e escrito, e, portanto, pode ser considerado impreciso, levantando uma série de questões interpretativas na prática musical, principalmente em relação à técnica do rasgueado. As primeiras fontes destinadas ao público amador não detalham a prática para justamente atender a demanda do público-alvo, que não sabia ler música (nem tablatura, nem harmonia, nem partitura). Bastava conhecer a afinação do instrumento e localizar as cordas e os trastes.

O Alfabeto Musical usa letras que indicam posições específicas no braço da guitarra, e os acordes não correspondem ao sistema de cifras usado na música popular

atual. Tais posições eram executadas com a técnica do rasgueado, tanto na música de acompanhamento como nos solos de danças populares e no estilo misto, que combinava o rasgueado com o estilo ponteadado (dedilhado) herdado do repertório de alaúde e vihuela.

O sistema italiano, embora não seja o primeiro sistema criado, foi o definitivamente adotado pelos guitarristas do século XVII¹.



Figura 1. Alfabeto italiano. As letras representam os acordes escritos em tablatura italiana².

3 | A TÉCNICA DO RASGUEADO E SUAS QUESTÕES INTERPRETATIVAS

O estilo rasgueado (em espanhol) ou estilo battente (em italiano) é um elemento idiomático da guitarra barroca. Caracteriza-se por golpes de mão direita sobre todas as 5 cordas (ordens) em sentido vertical para baixo ou para cima e pelos efeitos percussivos nas cordas e no tampo do instrumento. As fontes de música popular do barroco usavam a notação em alfabeto musical e linhas verticais que indicavam o sentido do rasgueado na mão direita.

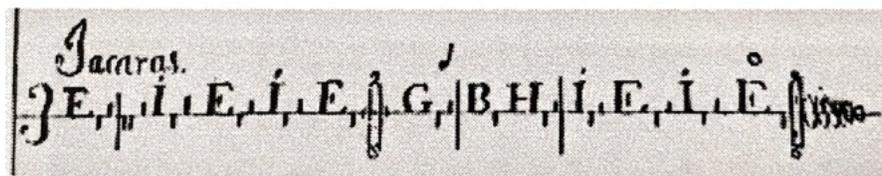


Figura 2. Sistema alfabeto para demonstrar como se toca uma *Jácara* (SANZ, 1674, fol. 18 r.). As linhas verticais indicam o sentido do golpe de mão direita.

¹ O sistema italiano usava letras para identificar os acordes e foi publicado pela primeira vez em 1606 por Girolamo Montesardo no livro intitulado *Nuova Intabatura per sonare il baletti sopra la chitarra spagnuola senza numeri e note, per mezzo della quale da se stesso ogn'uno senza maestro potrà imparate* (Nova invenção de tablatura para tocar danças na guitarra espanhola sem números e notas, através dela qualquer um pode aprender sem professor). O título do livro indica a grande popularidade da guitarra o que demandava a publicação de livros com música popular destinados ao público amador. Montesardo foi o primeiro a escrever o ritmo a ser produzido em rasgueado dentro do sistema alfabeto. Este sistema de realização para a mão direita foi adotado pelos próximos guitarristas que publicaram música em sistema alfabeto. Anterior ao sistema italiano temos o sistema catalão usado por Joan Carlos Amat em seu livro *Guitarra Española (1596)*, que fornece instruções para tocar no estilo rasgueado com acordes cifrados e o sistema castelhano de Luis de Briçefio no livro *Metodo mui facilissimo para aprender a tañer la guitarra a lo español (1626)*. Ambos usavam números para designar os acordes.

² O primeiro acorde é o + (cruzado - Mi menor), A (Sol maior), B (Do maior), C (Ré maior), D (Lá menor), E (Ré menor), F (Mi maior), G (Fá maior), H (Sib maior), I (Lá maior), K (Sib menor), L (Do menor), M (Mib maior), M+ (Mib menor), N (Láb maior), N+ (Láb menor), O (Sol menor), P (Fá menor), & (Réb maior), &+ (Réb menor).

Embora as publicações tenham procurado sistematizar a técnica do rasgueado, não trazem muitas informações para o intérprete de hoje. Os primeiros livros de guitarra barroca afirmavam que podiam ensinar o amador sem precisar de mestres, mas não especificavam a técnica de mão direita. O repertório contempla o tipo de música que os guitarristas tinham como hábito improvisar – uma espécie de standards de tonalidades conhecidas e padrões harmônicos representados pelo sistema alfabeto. As canções populares eram executadas em tons conhecidos dos músicos da época, com formas ou esquemas cujas melodias se reconheciam por seus nomes ou progressões harmônicas, sem a necessidade de notações melódicas ou harmônicas detalhadas (TORRES CORTÉS, 2012, p. 12)³.

A necessidade de mais modelos de rasgueados a fim de explorar o potencial de habilidades dos músicos atuais, que muitas vezes vêm de uma formação no violão erudito, motivou a pesquisa das fontes originais que contém o estilo rasgueado e das fontes mais recentes da música flamenca, pois os estilos são convergentes em diversos aspectos técnico-musicais, como veremos adiante. Indicaremos através da seleção e análise de uma das danças mais populares da Espanha tais elementos musicais convergentes para propor uma reconstituição musical.

De 1606 a 1629⁴ o único estilo conhecido de música para guitarra barroca era usando o sistema alfabeto e a técnica do rasgueado. A música deste repertório é bem simples, quase ingênua, e as notações representavam apenas um “esqueleto”, uma ideia da sonoridade que se esperava do guitarrista ao usar suas habilidades artísticas para improvisar melodias, ornamentações e variações rítmicas com rasgueados, prática da música flamenca atual. (TYLER, 1980, p. 40).

O repertório era praticado e transmitido também de maneira oral, através de reproduções de modelos bem conhecidos da época, tornando desnecessária a escrita das melodias que faziam parte do imaginário coletivo cultural. Um bom exemplo desta prática é o repertório de canções e danças presentes no livro *Metodo mui facilissimo a tañer la guitarra a lo español* (1626) de Luis de Briçeno. Este livro não contém uma linha escrita de música, apenas o texto das canções, algumas indicações do sentido dos golpes de mão direita e o Alfabeto Musical para o acompanhamento instrumental.

As notações em Alfabeto Musical foram preservadas por meio de letramento musical informal, e as práticas de aprendizado das guitarras ocorrem na oralidade das tradições populares (NOGUEIRA, 2016, p. 139). Observamos, portanto, os aspectos do registro escrito e da tradição oral presentes na transmissão e no aprendizado do fazer musical, e

3 Os livros do século XVII contém exemplos de frases musicais (padrões) inseridos no contexto de música de dança para perceber o tipo de habilidade que se esperava do músico da época ao criar suas versões de música de acompanhamento, com o objetivo de não tornar tediosa a música para o dançarino.

4 A prática de guitarra barroca tem início dentro de um contexto informal de música popular, com publicações destinadas a um público leigo, mas depois desta fase voltada para um repertório de caráter funcional, a guitarra barroca já alcança um nível maior de sofisticação através de trabalhos em estilo misto de importantes guitarristas profissionais como Giovanni Paolo Foscarini (1600-1647), Francesco Corbetta (1615-1681), Gaspar Sanz (1640-1710), Francesco Guerau (1649-1722), Santiago de Murcia (1673-1739), entre outros.

no caso da guitarra, ambos aspectos coexistiram. A guitarra barroca surge num contexto de informalidade e se insere nas classes mais cultas posteriormente, quando o repertório passa por uma sofisticação nas mãos de guitarristas profissionais, e conseqüentemente sua escrita também se torna um pouco mais elaborada.

A música de tradição não escrita presente no repertório do barroco espanhol levanta uma série de reflexões sobre a prática musical deste estilo, pois ela se opõe à formação tradicional que recebemos nas instituições de ensino musical atuais. Cabe mencionar aqui o abismo que se criou entre a prática musical que estamos discutindo e a prática estabelecida pela cultura de letramento imposta pela formação tradicional na música erudita ocidental mais recente. Com a finalidade de obter um referencial teórico mais abrangente que discutisse as questões ligadas ao ensino-aprendizagem da música não escrita, buscamos fundamentar o conceito de oralidade com ferramentas da área da linguística para comentar as distinções entre os aspectos sonoros e gráficos: a fala não é planejada, é imprecisa, não normatizada, fragmentária e implícita. Por outro lado, a escrita é planejada, precisa, normatizada, completa e explícita (MARCUSCHI, 2010, p. 27).

A partir do interesse por parte dos intérpretes modernos na música antiga os pesquisadores têm discutido se o conhecimento da musicologia histórica é essencial na construção da interpretação da música do passado, e não apenas os critérios fixados pelas gravações (fenômeno do século XX) e as transcrições musicais. Uma das vertentes musicológicas usadas na intermediação entre intérprete e a obra é a notação musical. Lorenzo Mammi (1998, p. 21) afirma que a notação musical é um elemento formante das obras, influi sobre ela e é por ela influenciada. No entanto, a notação não é capaz de indicar todas as nuances e inflexões do evento sonoro (filtragem).

Como sabem os etnomusicólogos, toda transcrição comporta a seleção de elementos sonoros considerados significativos, e a exclusão de outros considerados irrelevantes, seleção que, em grande parte, não é anterior à escrita. A partir de um único evento sonoro é possível escrever partituras diferentes, e cada uma representa uma forma musical diferente, não apenas uma transcrição diferente da mesma forma. A notação, portanto, é um elemento formante das obras, influi sobre ela e é por ela influenciada. (MAMMI, 1999, p.1).

A música não se limita à partitura, à tablatura ou ao Alfabeto Musical, mas não subestimamos a importância das fontes originais da música do século XVII. As fontes originais que contém alfabeto são essenciais para desvendar pistas de uma prática informal de música popular de um passado distante. Graças ao estilo musical mais elaborado dos guitarristas profissionais documentados em tablaturas mistas temos uma melhor ideia das habilidades esperadas de um guitarrista da época, pois a notação em estilo misto especificava melhor os recursos técnicos-musicais a fim de explorar os efeitos idiomáticos peculiares do instrumento.

Tablaturas mistas e a indicação de recursos técnico-musicais da guitarra barroca

No início do século XVII o único estilo conhecido de música para guitarra barroca era usando sistema alfabeto (público-alvo era formado por pessoas simples, que não sabiam ler música), mas a partir de 1629, encontramos a maioria dos livros de guitarra usando esse sistema misto, voltado para guitarristas mais treinados na técnica instrumental e teoria musical. Graças a esse estilo musical mais elaborado temos uma melhor ideia das habilidades esperadas de um guitarrista da época, pois a notação em estilo misto especificava um pouco melhor os recursos técnicos-musicais a fim de explorar os efeitos idiomáticos do instrumento (mas deixam margem para improvisação, em maior ou menor grau, dependendo do compositor).

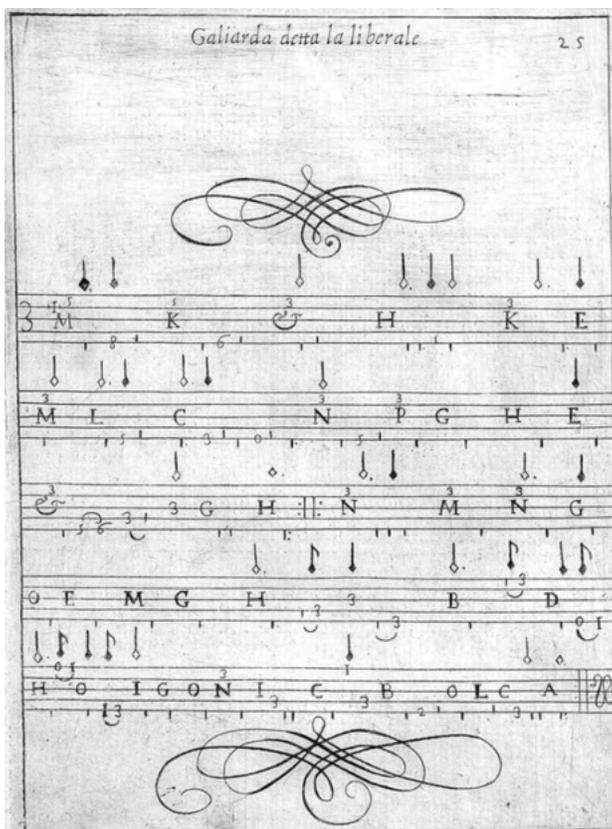


Figura 3. Tablatura mista (junção do estilo ponteadado e rasgueado). Os números indicam a posição dos dedos no braço do instrumento, e as letras indicam os acordes.

No caso da música para guitarra barroca, é graças ao texto original conservado que temos acesso à prática de música popular do passado e sua técnica instrumental,

mas além das reflexões trazidas por Mammi quanto ao evento sonoro, muitas fontes da época sobre o estilo rasgueado não trazem muito detalhamento ou ainda, encontram-se incompletas. Tal imprecisão na escrita se deve à uma prática diretamente ligada a uma tradição oral, fenômeno comum à música de caráter popular de maneira geral.

Com base neste argumento, queremos reforçar que compreender a música enquanto performance vai além da relação do intérprete com a partitura e enfatizar que as fontes originais e a notação auxiliam no entendimento da prática musical que estamos discutindo, mas que precisamos buscar fora dos escritos musicais informações complementares. O modelo de transmissão musical (de oralidade parcial) da música barroca espanhola se distancia da visão original de quando foi concebida. Sendo assim, uma solução para buscar uma reinterpretação da prática do rasgueado talvez esteja nas fontes mais recentes de tradição de música flamenca. Com a aproximação da tradição de música rasgueada formada por padrões encontrados tanto nas danças barrocas como na tradição flamenca, podemos estabelecer um modelo comparativo que ajudará na interpretação deste repertório antigo.

Apropriação das práticas do toque flamenco na reconstrução da música barroca para guitarra

O flamencólogo Norberto Torres Cortés faz a conexão entre as guitarras barroca e flamenca e foi essencial para a elaboração da pesquisa. Seu trabalho mostrou que os estilos são convergentes em diversos aspectos técnico-musicais e que as informações históricas conduzem a pesquisa em direção aos guitarristas flamencos ao invés dos guitarristas clássicos-românticos que já foram estudados em pesquisas acadêmicas. As fontes do século XVII apontam que o rasgueado foi amplamente explorado em diferentes combinações para acompanhar as danças espanholas. A análise do repertório dos guitarristas espanhóis do barroco permite observar diferentes aspectos rítmicos, harmônicos e melódicos que se cristalizaram no toque e baile flamenco. (Torres Cortes, 2010)

Selecionamos uma dança em estilo rasgueado amplamente explorada no século XVII para estabelecer a conexão com a música flamenca, através dos recursos musicais que continuamos a encontrar nos períodos posteriores até a atualidade – a Jácaras, que possui elementos musicais em comum com a soleá⁵: começo acéfalo, sequência harmônica na tonalidade frígia (cadência andaluza)⁶, toque por médio (Lá menor)⁷ e frases estruturadas em 12 tempos (que resulta numa hemíola em compasso ternário)⁸.

5 Soleá é um cante flamenco que surge no início do século XIX. Além deste gênero, podemos identificar um parentesco da Jácaras do século XVII com a Bulerías e a Seguirya.

6 A cadência andaluza é formada por quatro acordes do modo de Mi, caracterizado pelo semiton entre o primeiro e o segundo grau e transforma o acorde de dominante em grau de tônica: La – Sol – Fa – Mi. O modo flamenco de mi surgiu para se adequar às melodias frígias características do cante flamenco. Não podemos esquecer que esta cadência permite amplamente o uso de cordas soltas e a guitarra desponta como o instrumento principal de acompanhamento desde o século XVII.

7 A prática que se usa para designar os acordes com os quais se acompanha o cante flamenco. No modo de mi (1o. grau): por arriba (Mi), por medio (Lá). No modo de Fá (2o. grau): por arriba (Fá), por médio (Sib). No modo de Sol (3o. grau): por arriba (Sol), por médio (Ré), e assim por diante.

8 Para ouvir a performance desta Jácaras reconstruída a partir dos elementos musicais em comum com o toque flamen-



Figura 4. Tablatura original da Jácaras (SANZ, 1674, fol. 41 r.)º.



Figura 5. Jácaras de Gaspar Sanz em notação convencional. Observamos características em comum com o toque flamenco: começo acéfalo, toque por médio e compasso de 12 tempos.

Notamos a tonalidade de Lá menor nessa Jácaras e a fórmula do rasgueado junto com o padrão harmônico da dança é fornecido por Sanz em outra tonalidade, como vimos anteriormente na figura 2 (Ré menor). A transposição para Lá menor resulta na primeira seqüência harmônica – Lá menor (D), Do maior (B), Mi maior (F), Lá menor (D), Mo maior (F), Lá menor (D) – e na segunda seqüência harmônica, a cadência andaluza característica do toque flamenco – Do maior (B), Sol maior (A), Fá maior (G), Mi maior (F), Lá menor (D), Mi maior (F) e Lá menor (D).

Jácaras



Figura 6. Modelo de rasgueado da Jácaras em outra tonalidade (D = Lá menor). Cadência andaluza na segunda seqüência harmônica.

co, acesse <https://www.youtube.com/watch?v=P7PmDWGuyJ0>.

9 Instruccion de música, 1674. O livro contém 2 Jácaras, uma em E (Dm) e outra em D (Am).

Como vimos acima (figura 2), as instruções para realizar o rasgueado da Jácaras no livro de Gaspar Sanz não detalha a elaboração da técnica, que está diretamente ligada à prática da improvisação. A notação original fornece apenas o compasso ternário e a indicação da marcação do tempo através de golpes básicos para cima e para baixo, mas sabemos através da evolução do repertório e da técnica evidenciadas nas tablaturas mistas, o que se esperava do guitarrista ao usar suas habilidades musicais. A técnica do rasgueado pode ser executada de maneira simples ou mais elaborada, dependendo das habilidades técnicas do guitarrista. Observando a evolução dessa técnica mantida pelo toque flamenco, sabemos que tal técnica pode ser executada de maneira bem mais elaborada, explorando todos os dedos da mão direita, em golpes variados para cima e para baixo, dando um caráter musical vivo e profundo tão característico da cultura espanhola.

Com a finalidade de enriquecer a interpretação da dança e identificados os elementos em comum entre a dança barroca e o gênero flamenco, podemos sugerir mais fórmulas de rasgueado, baseando-nos num método de acompanhamento de música flamenca recente, como esse que encontramos no método de guitarra flamenca de Oscar Herrero – um modelo de rasgueado sobre o compasso de 12 tempos da Soleá, usando golpes com todos os dedos da mão direita para baixo (T), golpes de polegar para cima (p) e indicador para baixo (i), e golpes percussivos nas cordas ou no tampo da guitarra (*).

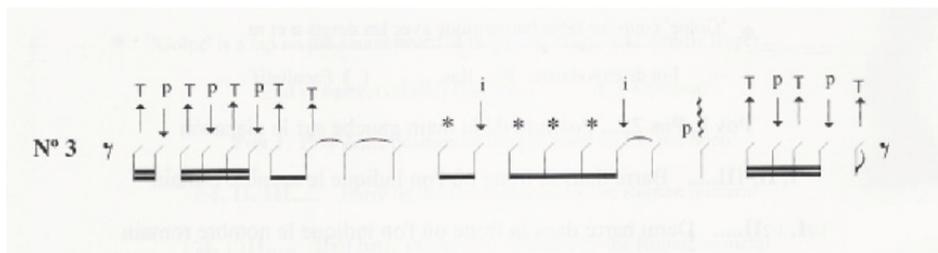


Figura 7. Modelo de rasgueado sobre o compasso de 12 tempos da Soleá (Herrero, 2004, p. 4).

A prática de música popular foi mantida pela guitarra flamenca durante a transição da guitarra barroca para a guitarra clássica-romântica, que buscou outra sonoridade e outra técnica, destinada à música de concerto. Nesta fase de transição, o repertório de guitarra clássica perde a relação direta com a música em estilo rasgueado, visto que o repertório tradicional passou a ser relacionado com a escola dos guitarristas clássico-românticos inseridos no contexto da música culta. Com a adição da sexta corda nos bordões, acontece uma divisão entre as escolas da guitarra popular de acompanhamento e a guitarra culta ponteada, futuro violão de concerto. A partir daí, a guitarra pré-flamenca teve a missão de continuar a tradição de música popular e a técnica do rasgueado. Portanto, para realizar o repertório barroco para guitarra em sua maior totalidade é necessário resgatar esta técnica de mão direita e com a pesquisa dos métodos de música popular espanhola podemos

aumentar as possibilidades de sua realização.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O repertório de guitarra barroca vai desde os padrões harmônicos de acordes simples escritos num sistema de notação impreciso até uma música mais complexa publicadas em tablaturas mistas que revelam com um pouco mais de detalhamento os recursos técnico-musicais do instrumento e a variedade de estilos que podemos observar na música popular espanhola. Felizmente, encontramos nos livros originais exemplos musicais escritos em tablaturas mistas com esquemas de variações melódicas e rítmicas para guitarra que revelam as habilidades que se esperavam do guitarrista na performance de danças e bailes. Podemos nos basear nos exemplos contidos nas fontes originais e nas fontes atuais de música flamenca e ampliar as possibilidades para os nossos dias, uma vez que temos na evolução e história do flamenco elementos aplicáveis ao repertório barroco popular espanhol.

As fontes originais não especificavam bem a prática do rasgueado e encontramos dificuldade de encontrar informações mais específicas, trazendo a necessidade de encontrar caminhos para a interpretação deste repertório de caráter improvisatório e acreditamos que a música flamenca, salvo algumas diferenças sonoras e estéticas, pode suprir esta carência de informações específicas de técnica de mão direita, através do rasgueado usado ritmicamente como função harmônica.

A análise do repertório dos guitarristas espanhóis do barroco que consiste principalmente de música de dança cifrada permitiu observar aspectos rítmicos, harmônicos e melódicos que resultaram no toque e baile flamenco. Com a historiografia recente da guitarra flamenca, podemos contextualizar a evolução da guitarra barroca até a guitarra flamenca. A preocupação dos guitarristas da escola clássica em mostrar que o instrumento transcendia a prática do acompanhamento afastou os violonistas eruditos da música em estilo rasgueado.

Com esta pesquisa, pretendemos auxiliar os intérpretes de formação erudita sem experiência com música popular a desvendar o repertório de guitarra barroca em estilo rasgueado, estabelecendo diretrizes através da historiografia da guitarra espanhola popular.

REFERÊNCIAS

AMAT, Joan Carles. **Guitarra Española y vandola, en dos maneras de guitarra castellana y catalana de cinco órdenes**. Barcelona, 1596. Reedição do facsímile: Mônaco: Editions Chanterelle, S.A., 1980.

BRICEÑO, Luis de. **Metodo mui facilissimo para aprender a tañer la guitarra a lo español, compuesto por Luis de Briçeño [sic], y presentado a Madama de Chales, en el que se hallarán cosas curiosas de romances y seguidillas. Juntamente sesenta liçiones diferentes, un método para templar, otro para conocer los aquerdos, todo por una orde agradable y facilissima**, 1626. Paris: Pierre Baillard [reed. facs. Minkoff Reprint, Genève, 1972].

HERRERO, Oscar. **Acompañamiento al cante por Soleá**. Libreto de partituras. Guitarra Flamenca paso a paso, vol.VI. Missouri: Mel Bay Publications, 2004.

MAMMI, Lorenzo. A notação gregoriana: gênese e significado. **Revista Música**. São Paulo, v. 9 e 10, pp.21-50, 1998-1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita, atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

MONTESARDO, Girolamo. **Nuova Inventione d'intavolatura per sonare li balleti sopra la chitarra spagnuola**. Florence, 1606.

NOGUEIRA, Gisela G. P. **A viola e suas metalinguagens: notação do gesto e aprendizado não formal**. Revista Tulha, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 119-143, jan-jun, 2016.

SANZ, Gaspar. **Instrucción de música sobre la guitarra española**. Zaragoza, 1674. Disponível em: <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000065001&page=1>. Acesso em 12 de out. 2021.

TORRES CORTÉS, Norberto. El estilo “rasgueado” de la guitarra barroca y su influencia em la guitarra flamenca: fuentes escritas y musicales, siglo XVII. **Revista de Investigación sobre flamenco**. La madrugá, no. 6, p. 1-46, Junio 2012.

TYLER, James. **The Early Guitar. A History and Handbook**. Oxford: Oxford University Press, 1980.

VAMOS CANTAR: A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Data de aceite: 01/02/2022

Ezequiel Martins Ferreira

<http://lattes.cnpq.br/4682398500800654>

Ana Lucia Sena Neres

<http://lattes.cnpq.br/0132586642637296>

Luciene Gonçalves Leite

<http://lattes.cnpq.br/4237426411676670>

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar e conhecer as contribuições da música no desenvolvimento da criança na educação escolar. Dentro das contribuições da música no processo de desenvolvimento da criança, estão o papel do professor mediador, a escolha do repertório, o desenvolvimento cognitivo, expressão corporal e integração social. Além do mais, destaca-se a importância da música como um auxílio no processo de ensino/aprendizagem dentro da escola por meio da metodologia a ser executada pelo docente. Este artigo foi elaborado por meio de uma pesquisa qualitativa com embasamento em autores que conhecem a importância da música como uma aliada no desenvolvimento da criança, dentre eles se destacam Loureiro (2001), Lino (1999) e Drummond (2010). Andrade (2003), Frederico (1999) e Souza (2017) se destacam pela contribuição na explanação histórica da música. O artigo elaborado destina-se ao interesse de profissionais da educação sobre o conhecimento da importância da música e suas contribuições no desenvolvimento da criança no âmbito escolar como um auxílio no processo de ensino-

aprendizagem contribuindo com os educadores, ao apresentar uma nova metodologia de ensino para torná-lo mais prazeroso dentro das escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Música. Desenvolvimento. Criança. Processo de Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT: This article aims to analyze and know the contributions of music in child development in school education. Among the contributions of music in the child's development process are the role of the mediator teacher, the choice of repertoire, cognitive development, body expression and social integration. In addition, the importance of music as an aid in the teaching / learning process within the school through the methodology to be performed by the teacher is highlighted. This article was prepared through a qualitative research based on authors who know the importance of music as an ally in child development, among them stand out Loureiro (2001), Lino (1999) and Drummond (2010). Andrade (2003), Frederico (1999) and Souza (2017) stand out for their contribution to the historical explanation of music. This article is aimed at the interest of education professionals about the knowledge of the importance of music and its contributions in the development of children in the school environment as an aid in the teaching-learning process, contributing with the educators, by presenting a new teaching methodology. to make it more enjoyable within schools.

KEYWORDS: Music. Development. Kid. Teaching-Learning Process.

INTRODUÇÃO

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes.

Rubem Alves

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da música no desenvolvimento integral da criança e suas contribuições nas dimensões afetiva, cognitiva, motora, social e compreender a importância da música no desenvolvimento da criança e as contribuições que ela traz para a educação e para o educador, permitindo aulas mais prazerosas e divertidas. A criança, em contato com a música, desenvolve o cérebro, que é estimulado por ela. Contudo, a criança pode se desenvolver por meio da escuta ou interação com a música, ao dançar ou cantar. Este artigo traz grandes reflexões de autores sobre o desenvolvimento integral da criança por meio da música. Isso nos leva a refletir sobre a relevância do ensino de música na educação. Embora a Lei Federal nº 11.769 de 2008 da Lei Diretrizes e Bases da Educação de 1996 formulada pela BNCC, decreta a o ensino de música obrigatório, muitas escolas não dão importância, por não ser uma disciplina exclusiva.

As contribuições que a música traz para a educação, o papel do professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem, as metodologias de ensino, a relação professor-aluno, os pontos positivos e os negativos ao que se refere à música como um auxílio na educação são algumas das reflexões em destaques.

Este artigo é de pesquisa qualitativa. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, enriquecida com embasamento dos autores: Luis Rodrigo Godoi (2003), que trouxe a importância de trabalhar a música com objetivos na Educação Infantil; Alicia Maria Almeida Loureiro (2003) contribuiu com a utilização da música para a harmonização do ser humano; Edson Frederico (1999), Marcos Souza (2017) e Mário de Andrade (2003) contribuíram com a breve explanação da história da música; Drummond (2010), Lino (1999) e Guilherme (2006) trouxeram o desenvolvimento do cérebro da criança por meio da música; Souza e Joly trouxeram a formação e interação social do ser humano por meio da música; Marcos Antônio Correia (2003), que trouxe a importância da música na educação; Gainza (1964) contribuiu com a percepção sonora do indivíduo; Penna (2008) trouxe o desenvolvimento da criança por meio de instrumentos de percepção sonora; Libâneo (2001) contribuiu com a relação professor-aluno; Barros (2008) e Zagonel (2011) trouxeram a criatividade em sala de aula por parte do professor; Job trouxe o canto e a utilização de equipamentos tecnológicos como recurso no processo de ensino-aprendizagem e, por

último, Nogueira que contribuiu com a escolha do repertório.

A música é uma ferramenta pedagógica que pode ser trabalhada, com o objetivo de desenvolver a criança e facilitar o ensino-aprendizagem. Contudo, vincula-se a seguinte pergunta: Quais as contribuições que a música traz para o desenvolvimento da criança?

BREVE EXPLANAÇÃO HISTÓRICA

Não é possível falar de música sem antes conhecer a história dessa arte. Arte que envolve o indivíduo em todos seus contextos. A música é considerada uma das artes mais belas já criadas no mundo. Para a surpresa de muitos, a música não foi feita para ser chamada de arte, mas com o passar dos tempos isso mudou. A música está em cada movimento, em cada ambiente e vai além do que se pode imaginar. Ela contagia todas as idades. Para aqueles que trazem a tristeza no olhar, a música é capaz de alegrar. O seu poder de invadir a alma é surpreendente e isso é um dos motivos que faz dos indivíduos grandes ouvintes das suas melodias. A música é uma arte que permite ser livre. Ela causa relaxamento, traz paz e desenvolve o cérebro. Faz bem ao corpo e a mente.

A música está presente em vários momentos do dia a dia. Desde o útero materno até na melhor idade. No carro, em casa, na escola, no trabalho, no momento de lazer, na hora de relaxar e, em cada passo que o sujeito der, ela se faz presente por meio do som.

A música tem o poder de harmonizar ambientes em que o sujeito está inserido e é considerada a arte dos sons. No *Minidicionário Escolar* de Língua Portuguesa, música é: “arte de harmonizar as notas para produzir sons agradáveis, execução de uma peça musical, a arte dos sons” (SCOTTINI, 2009, p. 227).

Foi durante a pré-história que a música foi percebida pelos homens primitivos, passando pelos homens de cultura média que tinha como cultura a caça, a pesca, agricultura e criações de animais, e pelos povos de alta cultura entre 4000 e 1000 a. C. O som aconteceu depois do ritmo. O homem ao cavalgar, andar, correr, se movimentar e entre outras ações, pôde perceber que tais movimentos eram ritmados. Portanto, percebeu-se o ritmo. A música expressa, desde a antiguidade, sentimentos que vem do inusitado.

Ela desperta sensações boas ou ruins. Ao escutar uma música, ela pode proporcionar boas lembranças, que deixam as pessoas felizes, como, por exemplo, a música do casamento, do aniversário, a música que tocou durante uma viagem, a música preferida do casal apaixonado, a música que a mãe cantarolava para seu filho quando criança, enfim a música pode proporcionar grandes emoções seguidas de boas lembranças. Porém, ela também pode trazer lembranças seguidas de tristeza, por exemplo, a música que tocou no velório, a música preferida de um ente querido que faleceu, a música que lembra alguém querido que está longe e que deixou saudade e outras emoções que a música desperta no indivíduo.

Às vezes, alguém ouve uma música e automaticamente se lembra de alguém ou

de algum lugar especial. A música está relacionada aos sentimentos e emoções. Eles têm a função de mexer com o sistema muscular que imediatamente ativa partes do cérebro. O sensorio é uma parte do cérebro que é responsável por essas sensações. Ele é desenvolvido por meio de sentimentos alegres e ruins. Com base nesse entendimento, Frederico (1999) aponta:

A origem da música foi sensorial e vocal. O sensorio é a parte do cérebro considerada o centro comum de todas as sensações. Quando o sentimento e a emoção mexem com o sistema muscular, ele, estimulado pelo prazer ou pela alegria, produz uma contração do peito, da laringe e das cordas vocais. A voz acaba sendo um gesto, e a arte musical veio das exclamações que o homem primitivo usou como sinais (FREDERICO, 1999, p. 7).

Ao ouvir uma música, é possível identificar se ela promoverá prazer ou não. Existem músicas para todos os gostos e, quando a música proporciona o prazer, automaticamente fica-se feliz, pondo-se a cantarolar e o corpo responde por meio de movimentos ritmados, que se conhece como a dança. Quando um indivíduo não gosta de uma certa música, o cérebro responde automaticamente como uma música que não dá prazer. Portanto, a música proporciona o prazer e a alegria, mas é bom lembrar que cada um tem sua particularidade na escolha de sua música e, por isso, merece respeito. O importante é sentir felicidade ao ouvir música que proporciona momentos prazerosos.

O homem primitivo chegou às notas musicais por meio do seu afastamento diário da vivência com os animais. Com isso, ele percebeu que os animais emitiam sons e passou a observar os diferentes sons à sua volta. De acordo com Frederico (1999):

Dos *gritos-símbolos* o homem primitivo chegou até uma *melodia* propriamente dita. Quando ele perdeu o contato diário com os animais, passou a ver diferenças entre os sons e descobriu as *notas musicais*. Os animais só conheciam os *sons*, mas não conheciam as *notas*. O homem primitivo conheceu as *notas*, mas não conheceu a *música* (FREDERICO, 1999, p. 7).

Com embasamento no que diz Frederico (1999), Souza (2017) afirma que o homem primitivo chegou as primeiras imitações sonoras por meio dos sons que seu corpo emitia. “As primeiras imitações sonoras do homem da pré-história foram unicamente através do som dos movimentos corporais acompanhados de sons vocais, eles pretendiam completar a posseção do animal na sua essência, a sua alma” (SOUZA, 2017, p. 6).

O homem pré-histórico percebeu que, ao utilizar o corpo, ele produziria ritmos com sons. No estalar dos dedos, na voz que passa pela garganta, no bater das mãos e dos pés em ritmos acelerados, ele fez música, porém sem estética, o que significa que a música feita pelo homem primitivo não era perfeita, de ordem e prazerosa. Ela não seguia ritmos em perfeita ordem e não era algo prazeroso de ouvir. A música primitiva não tinha a beleza das músicas contemporâneas, ela foi feita para espantar os maus espíritos. As batidas do tambor eram fortes e a voz também era utilizada para deixar a música mais agressiva. O valor estético não era o que se pretendia alcançar dentro da música primitiva. Para

Andrade, “quanto mais horrível o som, mais ele se tornava útil, capaz de afastar ou de abrandar, por identidade, os demônios” (2003, p. 12).

De acordo com Frederico (1999), após a descoberta do som, surge então a criação de instrumentos confeccionados com ossos de animais e de pessoas. O homem da pré-história inventou instrumentos musicais, tais como: *idiófonos*, hoje conhecido como xilofone; *membranófonos*, que eram feitos de pele de animais esticada em vasos ou crânios, atualmente considerado como o tambor; *cordófonos*, de cordas feitas com tripas e ossos de animais, hoje conhecido como harpa e outros instrumentos de cordas; *aerófonos*, mais conhecida como a flauta, na época ela foi criada com apenas uma nota musical. O instrumento foi criado com ossos de animais e humanos. Existe uma pequena lenda sobre a criação da harpa no livro “*Deutsche Mythologie*” do autor Jacob Grimm (*apud* FREDERICO, 1999):

Uma jovem foi afogada por uma mulher mais velha. Um músico, também jovem, encontrou o cadáver e com o esqueleto conseguiu construir uma harpa. Com os ossinhos dos dedos ele fez as cravelhas e usou os fios dourados do cabelo como cordas. O músico saiu tocando aquela harpa por tudo que era canto e, um dia, ao ouvir a música do tal instrumento, a assassina teve morte instantânea (FREDERICO, 1999, p. 10).

Esta é uma pequena lenda que conta a história de como a harpa foi criada. Apesar de ser uma lenda, um fato histórico ou imaginação popular, de fato ela coincide com a criação de instrumentos feitos com ossos e crânios de seres humanos. O homem primitivo utilizava o fêmur da perna humana para fazer a flauta, um instrumento de sopro. O homem primitivo criou vários instrumentos que, com o passar dos anos, ganharam nomes contemporâneos, tais como a flauta, tambor, bumbo, harpa etc.

O homem primitivo criou seus instrumentos, fez música e, com seus movimentos ritmados, surge então a dança. As pinturas rupestres são artes que levam à hipótese de que o homem primitivo dançava ao som de seus instrumentos confeccionados. De acordo com Souza (2017), as pinturas rupestres estudadas pelos arqueólogos expressam ideias de como foi o desenvolvimento do homem com a música na pré-história. As pinturas rupestres feitas em paredes de cavernas expressam uma ideia de que o homem dançava ao som dos instrumentos criados por ele. Pinturas rupestres são desenhos realizados em paredes e teto de cavernas pelos homens da pré-história.

A música e seus instrumentos ganharam importância dentro das crenças religiosas, eram utilizados com o propósito de afastar maus espíritos e também em rituais fúnebres. Segundo Andrade (2003), o homem fez a música e a utilizou na sua religião como propósito de espantar espíritos malignos e como um meio de comunicação com as entidades.

Os índios são grandes mediadores desse processo, tais como os Índios Bororos, *Macuxis* e *Vapichanas*, do extremo norte-amazônico, que faziam grandes rituais com a utilização de músicas instrumentais. Hoje, ainda é possível associar a música com a

religião, é uma cultura que ainda se faz presente. Muitos a utilizam como louvores em igrejas como propósito de louvar ao seu Deus; ela também é associada a cerimônias, como casamento, aniversário, formatura, funerais etc.

Para os indígenas do estreito de Bering, cantar a música por cantar era algo que não podia ser praticado, pois eles não tinham a liberdade do canto fora dos rituais fúnebres. Para eles, a música servia para trabalhar rituais que envolviam funerais e espíritos e não para ser vista como beleza. Eles faziam músicas muito difíceis de serem compreendidas até mesmo pelos pajés de suas tribos, que eram seus orientadores espirituais. De acordo com Andrade (2003):

Música, em consciência valendo única tão-somente por causa das palavras que estão nelas, e que muitas vezes nem os próprios primitivos e seus pajés entendem mais, de tão deformadas através da tradição. Música sempre com palavra, raríssimo puramente instrumental. Música que às mais das vezes não chega a ser Arte, pois não parece estar já condicionada por qualquer interesse estético, qualquer nocionamento da beleza sonora. Não permite nenhuma liberdade, nenhum lirismo, nenhuma evasão para os campos do prazer desinteressado (ANDRADE, 2003, p. 22).

A ideia de fazer música era para vivenciar seus momentos espirituais. ¹Eles não queriam arte de beleza sonora e de harmonia; o que eles pretendiam era fazer a música de acordo com seus rituais, tanto que a música não podia ser cantada só por cantar, ela tinha a hora apropriada para ser cantada, como, por exemplo, em funerais. Criou-se uma arte que não era chamada de arte por não ter a beleza, estética e sem organização sonora. Para o homem primitivo, a música não era para ser agradável e, sim, horrível como foi citado durante a história. Assim, a música do homem primitivo não era caracterizada como arte.

Foi na Grécia que a música foi sistematizada como arte. De acordo com Frederico (1999), os povos da antiguidade passaram por três fases, a primeira fase é de que a música era utilizada de forma defensiva (Guerra) ou ofensiva aos fenômenos da natureza, como, por exemplo, para pedir ou agradecer pela chuva quando a seca chegava. As músicas eram repetitivas e os sons também. A segunda fase ocorreu com o avanço da civilização, as músicas deixaram de ser cantadas em função de espantar maus espíritos e sim para as divindades espirituais. E na terceira fase, a música deixa de ser agressiva e torna-se prazerosa e satisfatória. Onde antes não era permitido cantar música livremente, longe dos rituais fúnebres, com o avanço da civilização, ela passa a ser livre e os povos antigos conseguem cantar livremente e desfrutar da alegria e do prazer de cantar e dançar.

Assim, surgem, então, as músicas harmoniosas, de escala e alegres, feitas pelos povos da antiguidade. Os povos antigos também utilizavam a música para louvar as suas divindades, dentro de suas crenças e, de fato, grandes escultores esculpiam anjos com

1 Hoje a música é da atualidade, tem sua beleza, estética, é agradável ao som e é chamada de arte. Mesmo com grandes avanços, ela ainda mantém sua essência e sua cultura. Para Andrade, "a música é tão velha quanto o homem, porém talvez seja mais acertado falar que, como Arte, tenha sido ela, entre as artes, a que mais tardiamente se caracterizou" (2003, p. 11).

instrumentos que simbolizavam essas crenças espirituais.

A música é considerada uma criação da natureza. O homem criou os sons por meio do corpo, dos animais, barulho da água, do vento, do ambiente em que vivia e pelo barulho das cordas vocais. Com base nesse entendimento, Souza (2017):

A música nasceu com a natureza, ao considerarmos que seus elementos formais, som e ritmo, fazem parte do universo e, particularmente da estrutura humana. O homem pré-histórico descobriu os sons que o cercavam no ambiente e aprendeu a distinguir os timbres característicos da canção das ondas se quebrando na praia, da tempestade se aproximando e das vozes dos vários animais selvagens (SOUZA, 2017, p. 10).

É sábio dizer que o homem pré-histórico aprendeu muito com a natureza. Descobriu uma das artes mais encantadoras do mundo, a música. A música que foi feita para espantar maus espíritos, hoje traz uma dimensão de culturas e valores dentro da sociedade. Música que proporciona sentimentos e que tem o poder de harmonizar ambiente onde o sujeito está inserido.

TRAJETÓRIA DO ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO

O ensino de música na educação básica passou por uma trajetória até os tempos atuais. De acordo com Abreu e Aquino (2018), a primeira lei foi o *Decreto nº 1.331*, de 17 de fevereiro de 1854, orientado o ensino de música na educação básica, porém não era um ensino obrigatório. A partir de 1890, o *Decreto nº 981* modificou os conteúdos musicais. É assegurado ao estudante o direito de estudar, a socialização e o respeito às diversidades culturais, dentre outros deveres que o Estado garante ao aluno.

Em meio aos direitos do estudante, Abreu e Aquino (2018) salientam um deles: o ensino de artes. Formulado pela *BNCC, Base Nacional Comum Curricular*, no qual é estabelecido ao estudante “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (ABREU; AQUINO, 2018, p. 4). O estudante tem o direito de conhecer o novo, participar de uma educação que envolve a arte, música e conhecer culturas diferentes, produzir e ser livre para ousar da sua criatividade.

Conforme a *Associação Brasileira de Educação Musical* (2018), em 1970, a *Lei 5.692/71* passou por uma reforma educacional realizada pelo regime militar, na qual o ensino de música no 1º e 2º grau foi encerrado por tempo indeterminado. Com isso, o ensino de arte passa a ser de responsabilidade da educação artística e de caráter obrigatório. Porém, no estado de São Paulo, ela passa a ser apenas uma atividade de desenhar e pintar em sala de aula e deixa de ser uma disciplina. Em 1996, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* foi promulgada e o ensino de Arte passa a ser obrigatório, devendo abarcar as seguintes linguagens: artes visuais, teatro, música e dança, conforme aponta a *ABEM* (2018).

O quadro começa a mudar a partir de 2008, quando a Lei Federal nº 11.769 inclui um parágrafo 6º que torna conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, o ensino de música no componente curricular ensino de arte, previsto no § 2º do artigo 26 da LDB de 1996. A questão a ser enfrentada, a partir desse momento é a da formação de professores especializados para o ensino de Música. (REVISTA ABEM, 2018, s.p *apud* FILHO, 2018, s.p).

O ensino de música passa a ser obrigatório nas escolas, porém não é uma disciplina exclusiva como as demais. O professor de educação artística era o mesmo de música e para auxiliar no ensino ele fazia um curso para se capacitar, porém não era um curso superior. Com a nova *Lei de 2008 com o decreto de nº 11.769* formulada pela *BNCC, Base Nacional Comum Curricular*, que incluiu a música no ensino das artes, as disciplinas são separadas entre os professores de artes e música.

A música não é um ensino exclusivo dentro das escolas, porém muitos a utiliza como um recurso pedagógico. Contudo, a nova *Lei de 2008 com o decreto de nº 11.769* formulada pela *BNCC, Base Nacional Comum Curricular*, o ensino de música não foi criado para formar músicos e, sim, como um auxílio no processo de ensino-aprendizagem, a fim de despertar a criatividade, sensibilidade e a integração dos alunos, conforme dispõem Machado, Mendes e Mocelin (2017).

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

A música é uma aliada no processo de transformação do sujeito em seus aspectos cognitivo, motor, linguístico e sociointeracionista. Ela se faz muito importante em outras áreas de transformações, conforme apontam os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*:

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de integração e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na Educação Infantil, particularmente (BRASIL, 1998, p. 45).

Os *RCNEI* (1988) nos leva a refletir sobre a importância da música na educação, de modo geral e, em especial, na Educação Infantil. A criança, em processo de desenvolvimento, pode ser motivada por meio da música. Para Correia (2010), o ensino com música é uma ferramenta que auxilia na educação porque ela ajuda desenvolver a criança em todos seus aspectos, em destaque a cognição e a emoção.

Não se pode negar as contribuições que a música traz para a vida do indivíduo. E o desenvolvimento cognitivo é uma delas. Ao expor à criança a música, ela está aprendendo o tempo todo. A música, segundo Drummond (2010), age como um estímulo que desenvolve

o cérebro, pois ativa os neurônios e facilita o entendimento tanto da linguagem usada, quanto da melodia e da mensagem que se quer transmitir com aquela música.

“A cognição é o processo de conhecimento por meio do qual o indivíduo é capaz de selecionar, adquirir, compreender e fixar informações, além de expressar e aplicar o conhecimento em determinada situação” (MOURA e SILVA, 2005, *apud* PORTAL DA EDUCAÇÃO, s. p).

Quanto mais a criança convive com a música, mais seus sentidos são aperfeiçoados. Ouvir, sentir e tocar são ações que a criança exerce para distinguir melhor os sons. Por meio do som, ela consegue identificar diferenças e semelhanças, exercitando a compreensão e o raciocínio. É por meio da repetição e imitação dos sons que ela descobre a relação com o ambiente em que vive. De acordo com Lino (1999), com um ano de idade, as crianças ouvem mais do que cantam, mas, mesmo assim, o desenvolvimento vocal está acontecendo. Ela é capaz de ouvir e reconhecer canções que a marcam afetivamente, sem entoá-las. Logo começa a cantar finais de frases ou partes que repetem, ou até as partes que mais as agradam. Às vezes as crianças não entoam toda a melodia, mas fazem as coreografias da música e cantam as partes que mais lhe chamam a atenção. Dos 3 anos em diante, as crianças já conseguem cantar toda a música.

De acordo com Guilherme (2006), “a música é um dos estímulos mais potentes para ativar os circuitos do cérebro na infância. Os estudos atuais apontam que a janela de oportunidade musical, ou a inteligência musical, abre-se aos 3 anos e começa a se fechar aos 10 anos” (GUILHERME, 2006, p. 158 *apud* SOUZA, 2010, p. 101). A inteligência musical é a percepção de sons e ruídos que, por meio dela, pode-se compor música, desenvolver a escuta e a criatividade. Dos três anos até os dez, a criança tem o cérebro estimulado com o auxílio da música.

As atividades com música proporcionam a formação da criança, a socialização, a deixam mais confiante, cooperativa, participativa, capaz de interagir com o outro, compreender formas e diferenças entres eles, eleva o bem-estar, aprende a escutar e a trabalhar em grupo, além de contribuir para a formação musical da criança. Para Souza e Joly (2010),

O ensino de música nas escolas de Educação Infantil pode contribuir não só para a formação musical dos alunos, mas principalmente como uma ferramenta eficiente de transformação social, onde o ambiente de ensino e aprendizagem pode proporcionar o respeito, a amizade, a cooperação e a reflexão tão importantes e necessárias para a formação humana (SOUZA; JOLY, 2010, p. 100).

Por conseguinte, é muito importante a presença da música no ambiente escolar para contribuir com a educação e transformar o indivíduo em todos os seus aspectos. Por meio da música, a criança conhece o respeito, a amizade, aprende ajudar o próximo e

interage com o outro, promovendo a construção de sua própria identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se a importância da música no desenvolvimento integral da criança e suas contribuições nas dimensões cognitiva, afetiva, social, cultural e motora. Estas são as contribuições que a música traz para o desenvolvimento integral da criança. A música contribui para a estimulação do cérebro, socialização da criança em sala a partir de brincadeiras musicais, construção da relação professor-aluno, novos conhecimentos culturais e na expressão corporal onde é trabalhado o movimento do corpo da criança.

Este artigo pode vir a acrescentar nas metodologias dos docentes que buscam melhorias no processo de ensino-aprendizagem e que queiram trabalhar o desenvolvimento integral da criança para desenvolver o cérebro e assimilar os conteúdos.

A Música é uma disciplina obrigatória dentro das escolas que faz parte do ensino das Artes, porém, é uma das poucas disciplinas utilizadas na educação por se tratar de não ser algo exclusivo. Embora ela seja uma disciplina obrigatória, muitas não a utilizam por dar prioridade a outras disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, dentre outras da grade curricular.

A música tem muita importância na vida da criança e dentro da educação. Sugerimos mais pesquisas sobre o papel da música e sua relevância no desenvolvimento da criança e na melhoria do ensino. Por meio de pesquisas sobre as contribuições da música na educação, muitas escolas, docentes, profissionais da educação, pais e comunidade dariam mais atenção a essa disciplina, que é vista sem exclusividade, mas que deixa as aulas mais prazerosas, satisfatórias e que prende a atenção da criança, além de socializar, culturalizar, desenvolver integralmente, sensibilizar, desenvolver a criatividade e deixá-la mais inteligente.

O processo de ensino-aprendizagem, com o auxílio da música, se torna muito relevante dentro das escolas, com o propósito de ajudar a criança a aprender com mais facilidade e alcançar bons resultados dentro do ensino. A música não é a principal ferramenta para se desenvolver uma criança, porém, ela auxilia no desenvolvimento integral da criança e dentro do ensino, que possibilita a facilidade em sua aprendizagem. As crianças que aprendem com música, pegam gosto pelas disciplinas e seus conteúdos. Incluir a música nas aulas é permitir ao aluno um novo conhecimento, diversão, socialização, respeito, disciplina e outros. A música desenvolve o cérebro. Contudo, a criança consegue se desenvolver por meio de seu auxílio. Escutar música é prazeroso e dentro da sala de aula não é diferente. Quando ela é colocada em prática e utilizada aos conteúdos como um auxílio no ensino, as aulas ficam mais prazerosas e divertidas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. **Pequena história da música**. Editora Nova fronteira, 2015. Disponível em: https://books.google.com/books/about/Pequena_hist%C3%B3ria_da_m%C3%BAsica.html?hl=pt-BR&id=k2_xCQAAQBAJ Acesso em: 10 set. 2019.

AQUINO, Olga Ribeiro de. **Criatividade e aprendizagem: um olhar voltado ao processo lucrativo da criança**. 2007. Disponível em: < <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivo/CI-338-10.pdf/> > Acesso em: 18 out. 2019.

AQUINO, Thais Lobosque. **A epistemologia da educação musical escolar: um estudo sobre os saberes musicais nas escolas de educação básica brasileira**. 2016. 227. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2016.

BARROS, Jussara. **Desenvolvendo a Criatividade**. Brasil Escola. 2008. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/desenvolvendo-criatividade.htm>> Acesso em: 24 out. 2019.

BIAGOLINI, Carlos Humberto. **Música: ferramenta de ensino para construção de conhecimentos**. 20013. Disponível em: <<http://pedagogiaaopedaletra.com/musica-ferramenta-de-ensino-para-construcao-de-conhecimentos/>> Acesso em: 24 out. 2019.

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

_____. Lei 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CORREIA, Marcos Antônio. **Música na Educação: uma possibilidade pedagógica**. Revista Luminária, União da Vitória, PR, n.6, p.83_87, 2003. Publicação da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras da União de Vitória.

DRUMMOND, Elvira. **Contato com a música deve começar na primeira infância**. Londrina, 2010.

FONTEERRADA, Marisa T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Unesp, 2005.

FREDERICO, Edson. **Música breve história**. São Paulo: Irmãos Vitale, 1999.

GAINZA, Violeta Hemsy. **La iniciación musical del niño**. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C, 1964.

GOLEMAN, Daniel. **O espírito criativo**. São Paulo: Cultrix, 2001.

GODOI, Luis Rodrigo. A importância da música na educação infantil. Londrina. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/LUIS%20RODRIGO%20GODOI.pdf> Acesso em: 02 set. 2019.

GUILHERME, Cristiane. **Musicalizando a escola**: música, conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras, 2006.

ILARI, BEATRIZ. **A música e o cérebro**: algumas implicações do neuro desenvolvimento para a educação musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, v.9, 7-16, set-2003. I

_____. **Musicalização Infantil**: Trajetórias do aprender a aprender o quê e como ensinar na educação infantil. In: ANGOTTI, M. (Org.) Educação Infantil: Para quê, para quem e por quê? Campinas: Editora Alínea, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: ed. Alternativa, 2001.

LINO, Dulcimara Lemos. Música é ... cantar...e brincar! Ah, tocar também. In: CUNHA, Suzana Rangel da. **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental**. 4.ed. Campinas, SP: Papyrus. 2003.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelhi; MACHADO, Dinamara Pereira; MOCELININ, Marcia Regina. **Cotidiano Escolar**: tecnologias Educacionais, formação de professores e trabalho docente. 1 ed. Appris. Curitiba, 2017.

PORTAL DA EDUCACAO. **Sobre o desenvolvimento cognitivo**. São Paulo. 2012. Disponível em <<http://www.portaldaeducacao.com.br/>> Acesso em: 05 set. 2019.

SOUZA, Eduardo de. JOLY, Maria Carolina Leme. **A importância do ensino musical na educação infantil**. Cadernos da pedagogia. São Carlos, ano 4 v. 4 n. 7, p. 96- jan -jun. 2010.

SOUZA, Marcos L. História da música. Editora Clube de autores, 2017. Disponível em:>https://books.google.com/books/about/Hist%C3%93ria_Da_M%C3%9Asica.html?hl=pt-BR&id=Z8d5DwAAQBAJ> Acesso em: 03 set. 2019.

SCOTTINI, Alfredo. **Minidicionário Escolar**: Com A Nova Ortografia Da Língua Portuguesa. In:____. Música. Ed. Todolivro. Santa Catarina. 2009..

TIAGO, Roberta Alves. Música na educação infantil: saberes e práticas docentes. Unidade Federal de Uberlândia. 2007.

ZAGONEL, Bernadete. **Metodologia do Ensino de Arte**. Curitiba: Ibpex, 2011.

CAPÍTULO 13

AS “HISTÓRIAS DA CAROCHINHA” DE HEITOR VILLA-LOBOS COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA ESTUDANTES DE PIANO DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO DA UNIDAD ACADÉMICA DE ARTES DA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

Data de aceite: 01/02/2022

Data de submissão: 09/02/2022

Samuel Caleb Chávez Acuña

Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas.
Zacatecas-Zacatecas.
<https://orcid.org/0000-0001-8489-6155>

Solanye Caignet Lima

Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas
Zacatecas-Zacatecas
<https://orcid.org/0000-0002-5559-2088>

Edgar Henocho Bautista Acosta

Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas.
Zacatecas-Zacatecas
<https://orcid.org/0000-0001-9138-7893>

Federico Morales Pérez Tejada

Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas.
Zacatecas-Zacatecas
<https://orcid.org/0000-0001-6613-5344>

RESUMEN: El presente artículo contiene los resultados de implementar como material didáctico las *Histórias da Carochinha* de Heitor Villa-Lobos en dos alumnos de piano de la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Presentamos la justificación de haber elegido esta obra como material didáctico durante el semestre agosto-

diciembre del año dos mil veintiuno. Se hace un reporte del desarrollo del experimento, así como de sus resultados. Contiene un análisis musical y estético de las *Histórias da Carochinha* de Heitor Villa-Lobos. Se presentan conclusiones y proponemos estrategias al interior de la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas para mejorar, en los alumnos de nivel básico y medio superior, la interpretación musical de obras latinoamericanas del Siglo XX.

PALABRAS CLAVE: Piano, interpretación musical, Música Latinoamericana del Siglo XX, análisis musical, Heitor Villa-Lobos.

THE “HISTÓRIAS DA CAROCHINHA” BY HEITOR VILLA-LOBOS AS A DIDACTIC RESOURCE FOR STUDENTS OF THE BASIC AND UPPER SECONDARY LEVEL OF PIANO OF THE ACADEMIC ARTS UNIT OF THE AUTONOMOUS UNIVERSITY OF ZACATECAS

ABSTRACT: This article contains the results of implementing as teaching material the *Histórias da Carochinha* by Heitor Villa-Lobos in two piano students of the Academic Arts Unit of the Autonomous University of Zacatecas. We present the justification for having chosen this work as didactic material during the August-December semester of the year two thousand and twenty-one. A report is made on the development of the experiment, as well as its results. It contains a musical and aesthetic analysis of the *Histórias da Carochinha* by Heitor Villa-Lobos. Conclusions are presented and strategies are proposed within the Academic Arts Unit of the Autonomous University of Zacatecas to improve the musical

interpretation of Latin American works of the 20th Century in elementary and high school students.

KEYWORDS: piano, musical interpretation, Latin American music of the 20th Century, musical analysis, Heitor Villa-Lobos.

1 | INTRODUCCIÓN

El presente artículo es un reporte de la actividad interpretativa de dos estudiantes, uno de ellos es un alumno avanzado del nivel básico de nombre Alejandro Fausto Cortés Salinas y el otro de nombre Pablo Israel Martínez Flores quien cursa el nivel medio superior de piano. Les impusimos como parte del programa de estudios correspondiente a la segunda mitad del semestre agosto-diciembre de dos mil veintiuno el estudio e interpretación de las piezas “*E o pastorzinho cantava*” al alumno de nivel básico y “*A cortesia do principezinho*” al de medio superior; ambos alumnos ya habían tenido un primer acercamiento a la música de Heitor Villa-Lobos, pues en semestres anteriores el alumno de nivel medio superior interpretó la pieza “*No palacio encantado*” y el de nivel básico tocó “*E a princesinha dançava*”, las cuatro piezas en conjunto integran el ciclo para piano “*Histórias da carochinha*” de Heitor Villa-Lobos. La finalidad de exponer a estos alumnos al estudio de tales obras pianísticas es que tengan un primer acercamiento con la música latinoamericana; también pretendemos que el abordaje de estas piezas los dote de las competencias necesarias para interpretar, a partir del semestre enero-julio de dos mil veintidós, algunas de las “*Cirandas e Cirandinhas*” de Heitor Villa-Lobos.

2 | JUSTIFICACIÓN DEL POR QUE ESTUDIAR LA MÚSICA DE HEITOR VILLA-LOBOS EN LOS NIVELES DE INICIACIÓN PIANÍSTICA.

Metodológica y tradicionalmente se le da más importancia académica e histórica a la música europea que a la latinoamericana en el proceso de formación de los intérpretes del repertorio pianístico al interior de la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas, y es natural que así sea, puesto que la principal evolución de la música occidental ocurrió en Europa para, posteriormente, mediante el proceso de colonización en América, las tradiciones musicales correspondientes a cada una de las épocas del arte que surgieron en Europa se fueron heredando a la nueva cultura americana. Por eso es importante distinguir las diferencias entre la música europea y la música latinoamericana, para valorar la utilidad de incorporar con mayor fuerza estos repertorios en el nivel básico y medio superior de los alumnos de nuestra Unidad Académica.

2.1 Arte latinoamericano

Pablo Gamboa Hinstrosa nos menciona al nacionalismo como el gran detonante para incluir con admiración dentro de las artes plásticas el gusto por el indigenismo precolombino, destacando las obras de Rufino Tamayo principalmente en lo que se refiere

a su obra “Perros ladrando” inspirados en los perros modelados en arcilla provenientes del sureste mexicano, Diego Rivera y Francisco Toledo son otros representantes de este movimiento artístico, solo por mencionar algunos ejemplos (GAMBOA HINESTROSA, 1995).

Puede ser que a nivel conceptual la definición que dio Siqueiros acerca del arte latinoamericano resulte para los objetos de esta experimentación la más útil, ya que afirmó que era “un arte monumental y heroico, humano y popular, con el vivo ejemplo de nuestros grandes maestros y de las extraordinarias culturas de la América prehispánica” (RUDEL et al., 1978). Atendiendo a los elementos de esta definición, cualquier persona que se exponga como espectador a una manifestación artística de corte latinoamericano del siglo XX debe haber aprendido previamente los procesos históricos de América.

2.1.1 *Música latinoamericana*

Nos parece de gran importancia el aporte que realiza Juan Pablo González Rodríguez en artículo “Hacia el Estudio Musicológico de la Música Popular Latinoamericana”, en cuanto a la división que propone de la Cultura en América Latina, en primer lugar describe lo que denomina “cultura pasiva” que atribuye a la dependencia económica y social que tiene Latinoamérica de Europa y Estados Unidos, dando como resultado la imitación de “estilos artísticos, procedimientos creativos, modas y formas de vida desarrolladas, trasplantándolas a un medio diferente y ajeno” (GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, 1986) . Por su parte entiende la cultura activa como aquella que surge de las culturas amerindias y su integración con la herencia europea, así como del desarrollo de culturas inmigrantes (refiriéndose a los criollos y afroamericanos) (GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, 1986). Esta definición de Cultura Activa es la que nos interesa puesto que la música latinoamericana del Siglo XX es el resultado de esa Cultura Activa, y que debiera ser que, por ser procesos históricos ocurridos dentro del Continente Americano, en el que se desarrolla esta investigación y en el que residimos los aquí involucrados, facilitaran la comprensión estético-musical de cualquier obra de índole latinoamericana y más aún las del siglo XX por ser una época cercana a esta en que nos tocó vivir.

Mezclando las definiciones que Siqueiros aportó respecto del arte latinoamericano (refiriéndose principalmente a las artes plásticas y su desarrollo durante la primera mitad del Siglo XX), así como la definición de Cultura Activa que nos aportó Juan Pablo González Rodríguez tenemos que la música latinoamericana del Siglo XX debe compartir cualidades con las artes plásticas pertenecientes a ese momento histórico, tales como ser un arte musical monumental y heroico, humano y popular, inspirado en las novedades musicales surgidas en Europa pero también en las tradiciones musicales autóctonas de América en las que se incluyen las expresiones indígenas, mestizas, criollas y africanas.

2.1.1.1 Justificación del por qué escoger las “*histórias da carochinha*” de Heitor

Villa-Lobos para ser incluidas en el repertorio de los estudiantes de nivel básico y medio superior de piano.

Mencionaremos las siguientes competencias que pretendimos desarrollar en los alumnos a los que asignamos estas obras:

- a) Leer la notación musical de manera adecuada.
- b) Conducir la melodía de forma congruente acatando al fraseo expresamente solicitado por el compositor.
- c) Ejecutar los distintos tipos de tocos necesarios para producir los efectos sonoros que el compositor solicitó expresamente en la partitura.
- d) Ejecutar correctamente las secciones contrapuntísticas que contienen estas obras.
- e) Desarrollar la técnica adecuada para ejecutar terceras paralelas, ligadas y con una sola mano.
- f) Identificar y ejecutar adecuadamente los motivos o frases de terminación masculina o femenina, así como los anacrústicos o téticos.
- g) Ejecutar adecuadamente los saltos de acordes en ambas manos.
- h) Adquirir reverencia hacia la música latinoamericana en general.

2.1.1.2 Breve análisis musical de “las histórias da carochinha” de Heitor Villa-Lobos

En 1905 Villa-Lobos realizó su primer viaje al Sertón, donde pasó años investigando sobre el folclor nacional; luego de su expedición por el nordeste de Brasil regresó a Rio de Janeiro donde los convencionalismos musicales no le agradaron y adoptó un estilo “natural” como él mismo describió a su música a la que dotó del carácter popular de Brasil. En 1912 viajó a la cuenca del Amazonas, Sao Paulo y Mato Grosso donde se instruyó en la música y bailes de los aborígenes del Amazonas. Regresó a Río de Janeiro en 1915. (LLADE, 2012)

La importancia de hacer el análisis musical consiste en la necesidad de identificar los elementos mínimos que constituyen esta obra de Heitor Villa-Lobos, ya que el acto de interpretación musical es una conjunción de la literalidad del texto musical más la intención del intérprete. Tal fenómeno lo explica Umberto Eco de la siguiente manera: “entre la inaccesible intención del autor y la discutible intención del lector, está la intención transparente del texto que refuta una interpretación insostenible” (ECO, 1992). De este modo pretendemos que los alumnos que forman parte de este experimento puedan interpretar de manera libre en cuanto a su percepción del contenido de las piezas asignadas, siempre respetando los márgenes impuestos por la partitura.

2.1.1.2.1 No palácio encantado

La primera pieza que integra las “*Histórias da Carochinha*” es “*No palácio encantado*” y se trata de una especie de introducción conceptual en cuanto al lugar en el que tendrán lugar las siguientes escenas (piezas) que integran la obra. Es importante considerar que es la única pieza que enmarca un lugar en lugar de una acción de los personajes que aparecen en la obra. Está integrada por tres secciones, la primera en Sol Mayor y abarca de los compases uno al veinte; la segunda sección transcurre en la tonalidad de Do Mayor y la tercera en Si menor; la cuarta es la repetición de la primera sección en Sol Mayor.

Orrego-Salas nos describe las características de las líneas melódicas de inspiración indígena en Villa-Lobos “aparecen expresadas por motivos rítmicos breves, reducidos en su ámbito melódico, del que nunca exceden los límites de la quinta, y que corrientemente se mueve dentro de escalas tritónicas, o tetratónicas...” (ORREGO-SALAS, 1965), de esta manera podemos inferir que la melodía de esta primera pieza de las “*Histórias da Carochinha*” es de inspiración indígena, por lo que resulta para nosotros de un gran valor estético debido a la sincretización de la cultura europea y la expresión estética meramente indígena de Brasil, formando así un símbolo importante del mestizaje cultural brasileño.

En un segundo término nos llama la atención el ritmo de “*No palácio encantado*”, la pieza está escrita en el compás de $\frac{3}{4}$ y no tiene cambios de compás; destacaremos la constante preparación para escuchar la síncopa brasileña que el compositor logra al presentar reiteradamente una negra con puntillo ligada a una corchea, siendo ambas figuras de grados de la escala distintos, para, de pronto, en el compás dieciséis introducir la verdadera síncopa brasileña, en este caso formada por un re 6 blanca ligada a otro re 6 corchea. Por lo demás, el ritmo ha quedado en esta pieza supeditado a la melodía para darle el carácter indígena del que hablamos en el párrafo anterior. En la pieza aparece únicamente la homorritmia que es la que predomina a lo largo de la composición; es empleada de manera más pura durante los primeros cuatro compases a modo de introducción para luego aparecer como hilo conductor hacia las cadencias que indican el final de una de las secciones, como en el caso de los compases diecinueve y veinte. Hay homorritmia “cuando el ritmo es idéntico o muy semejante en todas las voces a lo largo de una obra”. (LORENZO DE REIZÁBAL et al., 2004)

El manejo armónico que utilizó el compositor es bastante tradicional; la primera sección se encuentra escrita en Sol Mayor, los primeros compases tienen una textura contrapuntística en la que las frases aparecen al unísono con una separación de una octava, escribiendo la mano derecha en un rango sonoro que va del sol 5 hasta el sol 6, mientras que en la izquierda ocurre del sol 4 hasta el re 5, en cuarto compás, con el que finaliza la introducción consiste en un acorde de re mayor, el quinto grado de la tonalidad principal. A partir del quinto compás el manejo de la tonalidad es tradicional salvo por unas notas de paso que el compositor utilizó en los acordes de la mano izquierda para crear disonancias que se resuelven en el acorde inmediato posterior, tal y como ocurre del tercer tiempo del compás ocho al primer tiempo del compás nueve. Para aportar

novedad armónica el compositor cambió los grados de la escala segundo y tercero que en escalas mayores resultan ser acordes menores por su equivalente mayor. La segunda sección está escrita en la menor en un primer momento, incorporando en el acorde del tercer tiempo del compás veinticinco un cuarto grado disminuido que resuelve en el primer tiempo del siguiente compás a tercer grado de la mano izquierda; el compás veintiocho lo usó como transición mediante el tercer grado de la menor a Do mayor, tonalidad que inicia en el compás veintinueve y que finaliza en el compás treinta, regresando a la menor en el compás treintauno, para en el compás treintaicuatro regresar a Sol Mayor preparando la tonalidad en el segundo tiempo de ese compás con un fa sostenido en la mano izquierda que perdurará hasta el compás treintaiséis, donde utiliza el re sostenido como tónica del acorde en lugar de re natural como es habitual en la armonía clásica.

El recurso de subir un semitono a la fundamental de algún acorde se extiende a la tercera sección en la que vuelve a aparecer ese tratamiento armónico en los compases cuarenta y cuarentaiocho. La resolución a si menor la realiza utilizando durante todo el compás cincuentauno el segundo grado en un tejido contrapuntístico para resolver al primer grado en el compás cincuentaídós. Para Orrego-Salas el tratamiento que hizo Villa-Lobos de las armonías en sus obras es “el reflejo de la floresta tropical, tan simple y tan compleja como la naturaleza puede ser, y con todo, gobernada por un orden interno que también existe a veces en Villa-Lobos” (ORREGO-SALAS, 1965).

2.1.1.2.2 A cortesia do principezinho

Está en Fa Mayor y en el compás de 4/4. Se conforma de cuatro secciones, la primera en Fa Mayor que va del compás uno al diecisiete; la segunda en re menor y abarca del compás veinticuatro hasta el treintaitrés, la tercera está en Si bemol Mayor y comprende de los compases treintaicuatro al cuarentainueve y la cuarta está en Fa Mayor, es una variación corta de la primera sección iniciando en el compás cincuenta y concluyendo en el cincuentaísiete.

La melodía de la primera sección se caracteriza por estar siempre en la voz superior de todo el tejido musical, incluso cuando aparecen acordes en la mano derecha, como es el caso del compás tres. Desde el inicio se plantean frases que inician en el tercer tiempo y concluyen en el segundo tiempo del tercer compás contado desde aquel en el que inició la frase como ocurre del compás uno al tercero; también encontramos frases más breves, como la que aparece del tercer tiempo del tercer compás y concluye en el segundo tiempo del compás cuatro.

La melodía de la segunda sección aparece en el registro grave, comprendiendo un rango sonoro que va del sol 4 al fa 5. Debido a que según se mencionó en los datos biográficos de Heitor Villa-Lobos, el primer instrumento que aprendió a tocar fue el violoncello, por lo que esta sección melódica nos parece bastante influenciada e inspirada

en la sonoridad de ese instrumento. Las frases de esta segunda sección ya no se tienen que inferir, sino que vienen expresamente indicadas y todas abarcan dos compases.

El ritmo en la mano derecha siempre está supeditado a la melodía y es difícil entenderlo separado de ella. Por otro lado, en la mano izquierda durante la primera sección el esquema rítmico que se forma de los compases dos al cinco, combinado con el de la mano derecha hace una polirritmia apenas perceptible. Dicho efecto lo logra el compositor mediante la entrada de los acordes en la mano izquierda a partir del primer tiempo del segundo compás (dos acordes de negra) y en el tercer tiempo poniendo un silencio, en el cuarto una negra para continuar con la idea rítmica en el primero y segundo tiempos del compás tercero y repitiendo ese motivo rítmico breve a lo largo de los compases del dos al tres, del tres al cuatro y del cuatro al cinco.

En la segunda sección el ritmo es de carácter binario, la mano derecha se reduce a una serie de acordes que en cada compás aparecen en los tiempos tercero y cuarto como mero acompañamiento. La melodía está en la mano izquierda durante esa sección y rítmicamente se organiza de la siguiente forma: una frase de dos compases compuesta por dos blancas seguidas de cuatro corcheas y dos negras y en dos ocasiones alguna equivalencia de las dos negras finales. La tercera sección se integra rítmicamente por la repetición de los motivos generadores que encontramos en la mano derecha del primer tiempo del compás treinta y cuatro hasta el tercer tiempo del compás treinta y cinco y el que se presenta a manera de respuesta al anterior que va del tercer tiempo del compás treinta y cinco al tercer tiempo del compás treinta y siete, así, tanto en la mano derecha como en la izquierda en forma de contrapunto se van desarrollando esos motivos generadores hasta el compás cuarenta y nueve que nos conduce al tema principal, mismo que ya se analizó. Orrego-Salas destaca de la siguiente manera el uso de la polirritmia en la obra de Villa-Lobos: “Esta clase de recursos polirrítmicos aparecen extensamente explotados a lo largo de la obra de Villa-Lobos [...] a veces alcanzando un grado de complejidad que, a no mediar una clara distribución de cada plano rítmico dentro de la paleta orquestal, el resultado podría ser caótico” (ORREGO-SALAS, 1965).

Es recurrente el uso de acordes modificados que en la tonalidad mayor deberían forzosamente ser menores, como es el caso del sexto grado que en esta pieza Villa-Lobos lo convirtió en mayor y le añadió una séptima aumentada para hacerlo resolver a quinto grado, tal fenómeno ocurre del cuarto tiempo del compás tercero al primero del compás quinto.

Durante la segunda sección de la pieza hace uso del segundo grado mayor cuando según las reglas de la armonía tradicional el segundo grado de una tonalidad mayor debe ser menor, y lo vuelve a repetir ahora con séptima para hacerlo resolver a quinto grado, esto lo encontramos del tercer tiempo del compás veinte al cuarto tiempo del compás veintiuno. La tercera sección de la pieza recibe un tratamiento armónico similar a las dos anteriores, únicamente que aquí emplea más grados de la escala por compás.

2.1.1.2.3 *E o pastorzinho cantava*

Esta pieza está integrada por tres secciones, la primera en la menor, la segunda en do menor y la tercera preponderantemente en la menor aunque finaliza en Do mayor. La melodía de la primera sección dado su movimiento que, si bien es casi en su totalidad a partir de grados conjuntos la entendemos más de carácter instrumental que de carácter vocal. El punto climático es en el compás veintitrés, esto lo determinamos por la altura de la ubicado en el cuarto tiempo de ese compás. Las frases son en su mayoría de inicio tético con terminación femenina, únicamente cuando el final de la frase en una redonda se trata de frases de inicio tético y terminación masculina. La melodía de la segunda sección es de carácter más vocal que instrumental, se mueve por grados conjuntos en una extensión que va del mi 5 al mi 6. El motivo generador de este segundo tema lo encontramos de los compases veintinueve al treinta. La tercera sección consiste en la repetición integral de la primera sección con excepción de la introducción.

La constante rítmica que aparece en la mano izquierda durante la segunda parte es un compás formado de blanca con puntillo y negra seguido de otro compás integrado por una blanca y dos negras, patrón rítmico que se interrumpe del compás cuarentaitrés al cuarentaiséis, en los que el compositor colocó una serie de blancas, para retomar el motivo de blanca con puntillo más una negra en el compás cuarentaiséis seguido de una redonda en el cuarentaisiete. De forma inocente podríamos pensar que como la pieza de llama “*E o pastorzinho cantava*” se refiere el ritmo de forma integral a una “pastoral”, pero, luego de leer el artículo de Orrego-Salas respecto a las vivencias que motivaron la creación musical de Heitor Villa-Lobos, podemos afirmar que ese ritmo está inspirado, como el de muchas de sus obras de carácter afroamericano, en la Macumba brasileña (ORREGO-SALAS, 1965).

El manejo de la armonía nos parece más novedoso en esta pieza que en las anteriores debido a que el compositor utilizó en reiteradas ocasiones los acordes de segundo grado con séptima y novena, como forma de resolver al primer grado, tal es el caso, solo por mencionar alguno, el que se encuentra en los tiempos tercero y cuarto del quinto compás; el séptimo grado disminuido en tonalidad menor para resolver al primero, esto en los tiempos primero y segundo del compás ocho; el primero con séptima y novena como recurso contrastante del primer grado en los tiempos tercero y cuarto del compás nueve; el séptimo con séptima para resolver a quinto menor con séptima, esto en el compás dieciséis; el séptimo con séptima para resolver a quinto menor en el compás veintidós; la secuencia de los grados séptimo con onceava, quinto menor, séptima con séptima y primero que aparece del segundo tiempo del compás treintaiséis al primero del compás treintaisiete.

2.1.1.2.4 *E a princesinha dançava*

Es la cuarta de las “*Histórias da carochinha*” y se integra por tres secciones: la

primera es un *Tempo di gavota* en La menor, la segunda un *meno mosso* en Fa Mayor y la tercera una recapitulación de la primera parte con final en La Mayor. La melodía de la primera sección es muy parecida a la de “*No pάλacio encantado*”, aparece en la mano derecha y casi todas sus notas están afectadas por el staccato, con excepción de las blancas que fungen como final de frase. Cada compás contiene una frase durante la primera y terceras secciones, por lo que generalmente estamos ante frases de inicio tético y terminación femenina. El centro tonal de esta pieza en la melodía es más claro que en las anteriores, debido a que el manejo de la armonía en esta pieza es más tradicional que en las otras, por lo que no hay más novedad en el tratamiento melódico que el que ya se describió en el apartado de la primera pieza.

En la parte intermedia encontramos una textura contrapuntística a dos voces, iniciando la inferior en la tónica y la superior en la quinta. Se forma una polirritmia horizontal aun así bastante coincidente en los tiempos fuertes de cada compás de los compases veinticinco al veintiocho, a partir del compás veintinueve y hasta el treintaidós esa coincidencia se rompe para dar lugar a frases independientes en cada voz, lo que acentúa el carácter polifónico de la sección; con excepción del compás veintinueve, en este segundo sistema de polifonía lo que coincide son los finales de frase, que ocurren en quintas invertidas y octavas.

3 | LA EXPERIENCIA DE TRABAJAR CON LOS ALUMNOS DE NIVELES BÁSICO Y MEDIO SUPERIOR DE LAS HISTÓRIAS DA CAROCHINHA DE HEITOR VILLA-LOBOS.

El trabajo de interpretación de estas piezas inició durante el semestre enero-julio de dos mil diecinueve, cuando asignamos la primera de estas piezas al alumno de nivel medio superior como parte de su repertorio, concretamente como pieza latinoamericana. Desde ese semestre encontramos cierta resistencia por parte del alumno a estudiar “*No pάλacio encantado*”, mostrando una preferencia por el estudio de las obras europeas, incluso la del Siglo XX que en aquella ocasión fue la *Gymnopedía* número uno de Satie. Atribuimos en aquella ocasión la falta de interés del alumno a estudiar “*No pάλacio Encantado*” a que los títulos de las piezas que integran las “*Histórias da Carochinha*” son más propios de niños que de adolescentes. A pesar del desinterés que mostró en un principio, el alumno finalmente aprendió la pieza y la tocó en su examen en julio de dos ml diecinueve de forma bastante pulcra, sin llegar a lograr una interpretación de estilo muy latinoamericano.

Durante el semestre enero-julio de dos mil veinte inició la Pandemia por la propagación del COVID-19, por lo que desde el día diecinueve de febrero de ese año las clases presenciales se suspendieron y fue necesario atender a los alumnos de manera virtual. Fue debido a ese hecho que decidimos compactar los contenidos del programa de estudios asignando piezas breves que aportaran las dificultades de lectura, técnicas e interpretativas que permitieran a los estudiantes, mediante su resolución adquirir

nuevas competencias como pianistas, por eso, como parte del material correspondiente al semestre enero julio de dos mil veintiuno comenzamos a asignar nuevamente las *Histórias da Carochinha* como pieza latinoamericana y al mismo tiempo del Siglo XX, en esta ocasión a un alumno del nivel básico. Vale la pena mencionar que para decidir asignarle a este alumno esa pieza observamos el desempeño destacado que tuvo desde el semestre agosto-diciembre de dos mil diecinueve, cuando llegó a la Unidad Académica de Artes estando aún en modalidad presencial, así como su alto desempeño durante los semestres en que debido a la Pandemia tuvimos que estar trabajando de manera virtual. La pieza asignada en esta ocasión fue “*E a princesinha dançava*” debido a que, por las razones que ya describimos en el análisis musical de estas piezas que precede a esta sección, la consideramos como la más sencilla de las cuatro.

Las dificultades que enfrentó el alumno de nivel básico para resolver la pieza fueron principalmente de lectura, aunque presentó buena disposición para aprender su pieza y llevarla a buen término exhibiéndola como parte de su examen en el mes de agosto del año dos mil veintiuno. Fue entonces que decidimos registrar como proyecto de investigación al interior de la Universidad Autónoma de Zacatecas la implementación del estudio de estas obras en alumnos de nivel básico y medio superior (este otro nivel lo incluimos recientemente al darnos cuenta que era necesaria la comparación entre los resultados obtenidos por ambos estudiantes) como recurso didáctico para dotarlos de las competencias necesarias para la interpretación de la música latinoamericana.

Una vez registrado el proyecto de investigación hablamos con ambos alumnos y los apercebimos de que la interpretación de las dos siguientes piezas de las *Histórias da Carochinha*, además de ser parte de su repertorio de examen sería un elemento fundamental de nuestra investigación, y una vez que los alumnos aceptaron ser parte de ese experimento procedimos a asignar a ambos estudiantes las dos piezas que faltantes, al alumno de nivel medio superior se le entregó la partitura “*A cortesia do príncipezinho*” mientras que al de nivel básico “*E o pastorzinho cantava*” atendiendo más que nada a dar continuidad secuencial al orden de las piezas dentro de la obra, para ser interpretadas las dos primeras piezas por el alumno de nivel medio superior y las piezas tercera y cuarta por el de nivel básico.

Los resultados del abordaje de estas piezas durante el semestre agosto-diciembre de dos mil veintiuno en ambos alumnos fueron muy parecidos al ocurrido con el alumno del nivel medio superior durante el semestre enero-julio de dos mil diecinueve pues ambos, sin conocerse y tomando su clase de piano por separado y en horarios diferentes se resistían a estudiar estas piezas. Creímos al principio que la falta de motivación se debía a que se les hacían demasiado fáciles para su nivel, pero incluso hubo cuestiones técnicas (principalmente de digitación) que tuvimos que estar resolviendo con la dificultad de que las clases eran de manera virtual. Finalmente, las cuestiones técnicas y de lectura en el alumno de nivel medio superior fueron resueltas, no así con el de nivel básico, quien dio

prioridad al estudio de uno de los pequeños preludios de Bach, mismo que resolvió primero que la pieza de Villa-Lobos y logrando al final una mejor interpretación. En ambos casos la interpretación de las piezas en cuanto a fraseo principalmente no lograba estar del todo bien, a pesar de que, como ya mencionamos en el apartado de análisis, las cuestiones rítmicas y melódicas en estas piezas son bastante elementales, lo que nos llevó a concluir que, en ambos casos el retraso que presentaron se debía a la falta de estudio individual, lo que más dudas nos generaba era preguntarnos la razón por la que, a pesar de haberles advertido la responsabilidad que estaban adquiriendo al ser parte de un proyecto de investigación era, precisamente la pieza de Heitor Villa-Lobos la que dejaron de estudiar.

Las competencias logradas por cada uno de los alumnos las reportamos a continuación:

- a) Leer la notación musical de manera adecuada: lograda por ambos alumnos.
 - b) Conducir la melodía de forma congruente acatando el fraseo expresamente solicitado por el compositor: El alumno de nivel básico no lo logró debido a la falta de estudio y el alumno de nivel medio superior sí lo logró.
 - c) Ejecutar los distintos tipos de tocos necesarios: El alumno de nivel básico logró hacerlo medianamente, atribuimos esto a la falta de acceso a un piano para estudiar. El alumno de nivel medio superior sí lo logró ya que, aunque do cuenta con un piano en su domicilio, ha tenido más experiencia al tocar en los pianos de la Unidad Académica de Artes y en los de distintos recintos donde ha presentado recitales.
 - d) Ejecutar correctamente las secciones contrapuntísticas que contienen estas obras: El alumno de nivel básico no lo logró debido a que le hacía falta experimentar más con obras polifónicas y le faltó estudio. El alumno de nivel medio superior logró tal competencia satisfactoriamente.
- a) Desarrollar la técnica adecuada para ejecutar terceras paralelas, ligadas y con una sola mano. El alumno de nivel básico no lo logró por falta de estudio, solo en una de las piezas asignadas a él aparecía esta dificultad técnica.
 - b) Identificar y ejecutar adecuadamente los motivos o frases de terminación masculina o femenina, así como los anacrústicos o téticos: Tal competencia fue lograda medianamente por el alumno de nivel básico, atribuimos esto a la falta de estudio. El alumno de nivel medio superior logró satisfactoriamente esta competencia.
 - c) Ejecutar adecuadamente los saltos de acordes en ambas manos: El alumno de nivel básico logró medianamente esta competencia, atribuimos tal resultado a la falta de estudio. El alumno de nivel medio superior logró satisfactoriamente esta competencia.
 - d) Adquirir reverencia hacia la música latinoamericana en general: Lograda por el alumno de nivel medio superior con satisfacción mientras que el alumno de nivel básico no lo logró; en este sentido consideramos que los saberes previos del alumno de nivel medio superior lo motivaron a estudiar un poco más estas obras, por su parte el alumno de nivel básico no logró comprender todo el valor artístico que

encierran en sí las *Histórias da Carochinha*.

3.2 Explicación estética de los resultados del experimento

Para comprender el resultado de este proceso de aprendizaje aplicado a los estudiantes que hemos mencionado es necesario remitirnos a lo que Nicolai Hartman postula acerca de los estratos de la obra de arte, ya que para este autor toda obra de arte está constituida de un primer término siendo aquel en el que se encuentra contenida la forma, un fondo que consiste en el caso de la música en “una unidad que ya no es perceptible más que para nuestro interior” y otra capa aún más profunda, el espíritu de la obra de arte en el que se encierra el contenido psíquico y simbólico de la obra. (HARTMANN, 1972) Para el mismo autor, en el caso de la música, al ser un arte no representativo, su contenido psíquico está formado en primer lugar por el querer del compositor, quien de forma expresa incluye en la pieza los signos musicales que, una vez entendidos por el ejecutante, han de convertirse en sonido, pero aclara el autor que el compositor “no puede impedir a nadie entender el contenido muy de otro modo”. (HARTMANN, 1972) En este sentido, entendemos que ambos alumnos accedieron de manera más o menos adecuada al primer término de las *Histórias da Carochinha*, lograron medianamente interpretar el fondo de la obra, pero el contenido psíquico no quedó comprendido por ellos y, al ejecutarlo, no fueron capaces de transmitirlo al espectador.

Para Eric Clarke la expresión en la interpretación debe ser el resultado de procurar el intérprete “la transparencia entre la concepción y la acción, de modo que cada aspecto de su comprensión de la música encuentre una manifestación en la interpretación misma” (CLARKE, 2006). En el caso del experimento realizado, ambos alumnos contaban con los saberes previos necesarios para entender la música de Heitor Villa-Lobos únicamente en cuanto a la parte técnica de la interpretación de la obra, esto es en cuanto a la capacidad que hasta el momento de enfrentarse a estas piezas tenían para realizar la lectura musical, entender la organización fraseológica de la pieza, comprender distintos signos y expresiones interpretativas colocados en la partitura por el compositor pero faltaban saberes previos relativos al manejo armónico empleado por el compositor en estas obras, debido a que durante la estancia en los niveles previos a la licenciatura la enseñanza de la armonía gira en torno a las reglas de composición de la armonía clásica, y en el caso de los alumnos de los primeros semestres de nivel básico aún esa asignatura no aparece contemplada dentro de sus planes y programas de estudio, aún así, por analogía de los conceptos básicos del solfeo al analizar la triada de puede llegar a la comprensión del empleo de la armonía en las obras de Heitor Villa-Lobos, que en el caso de las *Histórias da Carochinha* nunca se aleja del sistema tonal.

Por otro lado consideramos que la principal deficiencia en cuanto a saberes previos de estos alumnos al enfrentarse a estas obras radica en una deficiente comprensión histórica de los procesos sociales y culturales que dieron origen al contexto artístico del

compositor, no solamente en Brasil, sino en el mundo entero en cuanto a expresiones artísticas se refiere; este hecho lo descubrimos durante las clases cuando intentábamos hacer una contextualización musical de la obra de Villa-Lobos con el fin de que los alumnos pudieran enmarcar las obras dentro de una corriente artística, o, en su caso, asociarla a algún momento histórico y, aunque les insistíamos en el año de composición de la obra, ignoraban los fenómenos artísticos, sociales y culturales de aquella época. Al cuestionarles sobre esa deficiencia nos manifestaron simplemente que “no sabían” por lo que procedimos a hacer explicaciones sencillas de los estilos que influenciaron la obra de Villa-Lobos y características de su obra en cuanto a forma y contenido, aun así, por no tener claro el panorama mínimamente histórico (entendido a partir de la historia universal que se enseña en la Educación Básica en México), les fue muy difícil comprender el concepto general del arte de Heitor Villa-Lobos y la trascendencia estética de su propuesta musical a partir del sincretismo cultural representado en su música.

La hermenéutica es para Hans-Georg Gadamer “el arte de explicar y transmitir a través de un esfuerzo propio de la interpretación lo dicho por otros [...] tiende un puente que salva la distancia entre espíritu y espíritu, y penetra la extrañeza del espíritu extraño” (GADAMER, 1996). El mismo autor menciona que penetrar la extrañeza del espíritu extraño es en primer lugar la reconstrucción histórica del mundo en que una obra “tuvo su significado y su función originarios” pero además “que percibamos lo que se nos dice” (GADAMER, 1996). En este punto radica la trascendencia de la incompreensión histórica y estilística de un intérprete, puesto que no puede, sin buenos fundamentos teóricos reconstruir la pluralidad de significados escondidos en la obra de arte musical para entenderla como un producto de la cultura de un lugar y tiempo determinado y, entregarla a los espectadores mediante el acto de ejecución de forma expresiva pero acotada o más bien, enriquecida por los saberes previos históricos y culturales que dieron origen al estilo compositivo del artista así como la manifestación simbólica de su creatividad en la pieza musical.

Debido a las razones aquí asentadas, determinamos que los saberes previos que se supone estos alumnos deberían haber adquirido tanto en las clases de Historia Universal impartidas en las escuelas de Educación Básica Primaria y Secundaria para el caso del alumno de Nivel Básico, así como los contenidos de esa asignatura en los niveles educativos antes mencionados más los que se incorporan en la Preparatoria relacionados con Historia Universal y Humanidades no fueron suficientes para lograr la adecuada interpretación musical de las obras aquí mencionadas; del mismo modo, los contenidos abordados en las asignaturas de Solfeo, Apreciación Musical e Historia de la Música al interior de la Unidad Académica de Artes tampoco suplieron las deficiencias que estos alumnos traían desde la Educación Básica Obligatoria en México.

4 | APARTADO DE CONCLUSIONES

PRIMERA: Las *Histórias da Carochinha* son un recurso didáctico importante en la formación de los alumnos de piano de los niveles básico y medio superior siempre y cuando las expectativas del docente sean utilizarlas como uno de los primeros acercamientos de los alumnos a la música latinoamericana del siglo XX.

SEGUNDA: Las *Histórias da Carochinha*, aunque son relativamente fáciles de leer debido a su estructura musical general, no son piezas fáciles de interpretar porque al igual que toda la música de Heitor Villa-Lobos están llenas de recursos compositivos novedosos incluso para nuestra época.

TERCERA: Es necesario hacer un diagnóstico de las asignaturas teóricas al interior de la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas en cuanto al contenido de sus Programas de Estudios, con el fin de determinar si se está dotando a los alumnos de las competencias necesarias para abordar el repertorio latinoamericano y de no ser así, hacer las modificaciones correspondientes a los Programas.

CUARTA: Es necesario dar mayor importancia a la ejecución de obras del repertorio latinoamericano del Siglo XX al interior de la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas por parte de los estudiantes de todos los instrumentos y canto durante los niveles previos a la licenciatura, debido a que, al ser México un país de Latinoamérica, resulta altamente deseable comprender los procesos artísticos de esta región que está unida no solo por procesos históricos más o menos parecidos y por ende, a través de manifestaciones artístico culturales similares, sino también por Tratados Internacionales que exigen la colaboración de los Estados Parte para desarrollar y compartir entre sí las más Altas Finalidades de la Cultura, con el fin de dar una identidad continental. En un segundo término podemos decir que la implementación de acciones al interior de la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas que tiendan a mejorar el desarrollo interpretativo en general de los estudiantes de niveles previos a la licenciatura dará como resultado egresados de la licenciatura con mayores habilidades interpretativas que puedan incursionar de manera destacada en los repertorios musicales latinoamericanos.

REFERENCIAS

CLARKE, Eric. Comprender la psicología de la interpretación. In: RINK, John *et al.* **La interpretación musical**. Madrid: Alianza Editores, 2006.

ECO, Umberto. **Los límites de la interpretación**. Primera. ed. Barcelona: Lumen, 1992. 133 p. ISBN 84-264-1214-9.

GADAMER, Hans-Georg. Estética y Hermenéutica. **Daimon Revista Internacional De Filosofía**, Murcia, v. 19, p. 5-12, 1 jun. 1996. Disponível em: <https://revistas.um.es/daimon/issue/view/841>. Acesso em: 9 fev. 2022.

HARTMANN, Nicolai. Los estratos de la obra de arte. In: SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo *et al.* **Antología de textos de estética y teoría del arte**. México D.F.: UNAM, 1972.

GAMBOA HINESTROSA, Pablo. Arte precolombino, arte moderno y arte latinoamericano. **Ensayos. Historia y teoría del arte**, Santa Fé de Bogotá, p. 75-102, 1 jan. 1995.

LLADE, Martín. 50 años sin Heitor Villa-Lobos. In: **Digital Melómano**. [S. l.], 7 jun. 2012. Disponível em: <https://www.melomanodigital.com/50-anos-sin-heitor-villa-lobos/>. Acesso em: 9 fev. 2022.

RUDEL, Jean *et al.* El expresionismo en América Latina. In: RUDEL, Jean *et al.* **El arte y el mundo moderno**. Barcelona: Planeta, 1978. ISBN 978-84-320-2005-6.

ORREGO-SALAS, Juan A. Heitor Villa-Lobos, Figura, Obra y Estilo. **Revista Musical Chilena**, [S. l.], v. 19, p. 25-62, 1 jul. 1965. Disponível em: <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/issue/view/1243>. Acesso em: 9 fev. 2022.

LORENZO DE REIZÁBAL, Arantza *et al.* **Análisis Musical. Claves para entender e interpretar la música**. Barcelona: BOILEAU, 2004.

GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Juan Pablo. Hacia el Estudio Musicológico de la Música Popular Latinoamericana. **Revista Musical Chilena**, [S. l.], v. 40, n. 165, p. 59-84, 1 jan. 1986.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Histórias da Carochinha**. Piano. Estados Unidos de América: Dover, 2012.

CAPÍTULO 14

ARTES DECORATIVAS / INVENTARIO ARQUITECTÓNICO IGREJA DO SANTÍSSIMO SACRAMENTO DO CARVALHAL, BOMBARRAL, PORTUGAL

Data de aceite: 01/02/2022

Data de submissão: 03/12/2021

**Olívia Maria Guerreiro Martins Rodrigues da
Costa**

Lisboa, Portugal

RESUMO: O ontem, planeando o futuro no presente. Esse foi o lema para a elaboração do inventário. As artes decorativas embelezam, transfiguram espaços, são o atractivo do nosso olhar, e são o resultado do trabalho de grandes artesãos / artistas, móveis e / ou integrados, traduzindo a cultura popular e a arte. Ao considerar a conservação de um móvel, pintura ou painel de azulejos, deve-se levar em consideração o conjunto arquitetónico e o estado de conservação. Frequentemente, essa é a causa ou contribui para a degradação do ativo móvel e / ou integrado.

PALABRAS CLAVE: Patrimonio; Azulejo; Inventario; Artes Decorativas.

ABSTRACT: Yesterday, planning the future in the present. This was the motto for preparing the inventory. Decorative arts, they embellish, transfigure spaces, are the draw for our eyes, and are the result of the work of great artisans / artists, mobile and / or integrated, translating popular culture and art. When considering the conservation of a piece of furniture, a painting or a tile panel, the architectural ensemble and the state of its conservation must be taken into

account. This is often the cause or contributes to the degradation of the movable and / or integrated asset.

KEYWORDS: Patrimony; Tile; Inventory; Decorative Arts.

INTRODUÇÃO

- Igreja do santíssimo sacramento

Património não é apenas um edifício classificado mas também um conjunto de valores que herdamos do passado e que dada a sua importância cultural merece toda a nossa atenção e proteção para que continue no presente a documentar um passado e a contribuir para a construção sustentável dum futuro.



Figura 1: Igreja do Santíssimo do Sacramento do Carvalho, Bombarral, Portugal. Fotografia de Olívia da Costa.

Enquadramento histórico

Urbano, integrado numa aldeia histórica, [figura 2] tendo como pano de fundo a Torre dos Lafetats, e uma Habitação Unifamiliar denominada “Casa Alpendrada”. O acesso á Igreja é feito pelo Largo do Santíssimo Sacramento, núcleo da povoação do Carvalhoal e ponto de convergência das principais ruas da Freguesia.

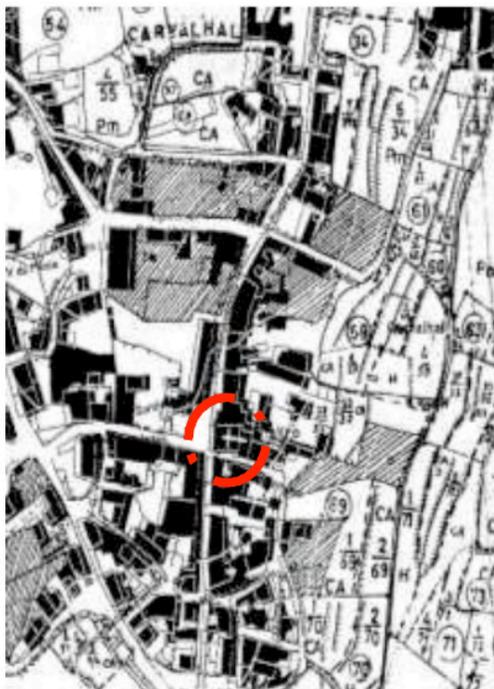


Figura 2: Planta de Localização da Igreja do Santíssimo Sacramento, s/esc. I in Cadastro Câmara Municipal do Bombarral, Portugal.

Fundada como Capela, na primeira metade do século XVI, pela Rainha D. Leonor no Carvalhoal, passou a ser denominada Igreja no século XVIII com a construção da Torre Sineira, a Casa do Despacho e a Secretaria surgem no século XX por doação de particulares.

Desde muito cedo o Carvalhoal tornou-se num ponto de passagem obrigatório para quem, se deslocava de Óbidos para Lisboa ou vice-versa, razão pela qual não passou despercebido a D. Leonor; até porque a Rainha era frequentadora desta região, nomeadamente depois de ter tido conhecimento das propriedades curativas das águas e lamas das Caldas, cuja terapia usou e onde determinou a construção do Hospital Termal das Caldas da Rainha.

Irmandade / Confraria

Sabe-se que as primitivas confrarias instituídas pelos romanos, pagãos, determinavam aos confrades a obrigação de enterrar os seus mortos e que só na Idade Média, quando estas associações vieram a ter carácter religioso é que as confrarias passaram a cuidar também das almas dos seus defuntos por meio dos sufrágios a que se obrigavam. Depois, adotando o nome de Misericórdias algumas destas instituições passaram a prestar auxílio aos pobres mais necessitados em troca dos sufrágios por alma dos benfeitores que para tal fim lhes doavam os seus bens.

Na Idade Média os enterramentos eram feitos em chão sagrado no interior das igrejas, o que é, talvez, a principal razão de nas vilas e cidades mais antigas se encontrarem um maior número de igrejas, algumas particulares, erguidas em cumprimento de votos feitos propositadamente para servirem de jazida dos seus proprietários ou doadores.

É difícil, fixar a data da constituição no Carvalhal das suas primitivas Irmandades.

Na vida dos povos surgem, de tempos a tempos, certas calamidades a exercer uma espécie de limpeza geral nas velharias e nos arquivos destruindo, muitas vezes, papéis e outros documentos que seriam elementos de valor para a reconstituição da sua história.

Por exemplo: as invasões napoleónicas levaram da Igreja do Carvalhal os seus objetos de ouro e prata de mais valor e, outro género de limpeza – o desejo de realizar dinheiro – levou à venda de lustres e castiçais antigos.

Segundo informação do sacristão António da Silva Henriques a Irmandade das Almas era mais antiga do que a do Santíssimo Sacramento. Esta informação baseia-se no facto de a data do compromisso desta Irmandade ser mais recente; só que num livro de contas da mesma Irmandade em cuja capa de pergaminho datado de 1767 figura o título de “Confraria do Santíssimo Sacramento” encontra-se, a folhas 138, uma nota de pagamento feito em 1841 da quantia de 960 reis para quem escreveu o Compromisso, que era, naquele tempo o escrivão desta Irmandade João António Mota da Fonseca.

O mesmo se verifica no último compromisso da Irmandade das Almas, copiado também do antigo em 1760, por Leandro António Gambino que àquele tempo era, também irmão do Santíssimo.

Pode-se afirmar, assim, como a Irmandade das Almas, em tempos recuados, se denominava Confraria dos Fiéis de Deus que, por seu turno viera substituir a “Confraria das Almas dos Fiéis de Deus”, também a Irmandade do Santíssimo, que no século XVII, se chamava “Confraria da Santíssima Trindade” sendo provável que nos princípios do século XVI, tivesse o nome de “Confraria do Santo Sacramento” dando, assim, o nome à própria Igreja. Reza a lenda que o título de Santíssima Trindade foi sugerido pelo confessor da Rainha, o Valenciano Frei Miguel Contreiras.

Ou seja, a Irmandade do Santíssimo Sacramento que em 1700 se intitulava “Confraria do Santíssimo Sacramento”, era, em 1600 “Confraria do Santo Sacramento”, sendo natural

que, em 1609 fosse conhecida indistintamente por qualquer destes títulos. A não ser que naquele tempo existissem na mesma capela duas confrarias com título idêntico, o que leva a crer que esta confraria teve, como primeiramente, o nome de Santo Sacramento e depois, da Santíssima Trindade e só mais tarde passou a chamar-se Irmandade do Santo Sacramento da Santíssima Trindade, e, por fim, do Santíssimo Sacramento.

Esta é sem dúvida a principal de todas. Não só porque dela dependiam todas as outras, mas também porque foi a única a progredir através de todas as mudanças, sempre forte, rica, e poderosa, até ao momento em que por força da lei lhe foram tiradas juntamente com os seus bens algum dos seus privilégios; era conduzida por mesários entre os quais as pessoas mais representativas da freguesia, não apenas em bens materiais mas também em instrução e estatuto social.

A esta Irmandade pertenceram no século XVIII, entre outros, os denominados fidalgos da Torre, ou sejam, os Lafetats e no século XIX, destacam-se por exemplo, a viúva de Júlio César Machado.

Atualmente encontra-se apenas aberta ao público uma vez por semana: quinta-feira, realizando uma missa para toda a comunidade.

O imóvel apresenta várias anomalias características não só dos materiais constituintes, mas também do abandono em que se encontra quer por parte da Irmandade quer por parte dos Organismos Estatais; vindo a assistir pacificamente a uma redução tanto de paroquianos, como de celebrações.



Figura 3: Festa das Iluminarias. Fotografia de Paulo Coelho, Câmara Municipal do Bombarral, Portugal.

Celebrações religiosas

Corpo de Deus, esta celebração inclui procissão dentro do Carvalhal com as ruas atapetadas de verduras (junca, alecrim, heras), janelas com colchas e flores. Por vezes, pessoas de confrarias de outras localidades da freguesia, participam envergando as suas opas (manto) e conduzindo os respetivos estandartes. O sino repica permanentemente

enquanto dura o desfile;

A celebração dos Passos e a do Senhor Morto, na noite de quinta-feira para na Sexta-feira Santa faz-se a velada (vigília) ao Senhor e de manhã, visitam-se as igrejas;

As iluminarias [Figuras 3 e 4] (Costume oriundo de antigas Bombarral, Portugal procissões noturnas), Celebradas no dia de S. José (dia 19 de março, Dia do Pai), é uma festa que só não tem mais aparato porque se realiza no período da Quaresma. Tem um interessante ritual que passa pela apanha de cascas de caracóis grandes, que se limpam e se enchem de azeite. Nestes colocam-se pavios de algodão protegidos com um quadradinho de prata. Distribuem-se os caracóis pelas portas e janelas ficando deste modo indicado o percurso da procissão, que se faz à noite.



Figura 4: Festa das Iluminarias. Fotografia de Paulo Coelho, Câmara Municipal do Bombarral, Portugal.

Enquadramento arquitetónico



Figura 5: Desenho do Alçado principal da Igreja do Santíssimo Sacramento, s/esc. In Plano de Pormenor e Salvaguarda e Valorização do Carvalho, Bombarral, Portugal | Gabinete Técnico Local, Câmara Municipal do Bombarral.

Trata-se de um Imóvel de gaveto, que se desenvolve ao longo do plano marginal.

Composto por quatro corpos: Capela, Torre Sineira, Casa do Despacho, Secretaria, com acessos independentes mas interligados entre si. A planta interior é em forma de cruz latina, com capelas dos dois lados do altar e uma do lado de uma das naves.

A volumetria arquitetónica, a espacialidade interna, bem como a organização do altar das almas, obedecem aos cânones maneiristas. Sobressaindo-se os elementos estilísticos do altar-mor que são de origem protobarroca.

O estilo arquitetónico maneirista caracteriza-se por ser um prolongamento das formas pagãs e edifícios cristãos, iniciando uma rutura com as normas clássicas. Os edifícios religiosos caracterizam-se, pelas duas torres uma de cada lado, (neste caso a Igreja só tem uma torre) pelos seus frontões triangulares, o uso de colunas ou pilastras em escalas diferentes, as capelas laterais da nave tornam-se menos profundas, criando-se corredores laterais para facilitar a comunicação entre a sacristia e o púlpito; esta (sacristia) situa-se por traz da capela-mor, contribuindo para o alongamento do eixo longitudinal.

As fachadas são austeras, sombrias, desprovidas de qualquer valor sentimental ou emotivo, sem valor humano.

A única iluminação que o edifício possui é feito através da janela e dos óculos no alçado sul e pelas janelas no alçado lateral.

De salientar, que não existe qualquer referência ao projeto inicial, nem quem foi o seu autor.

A única planta que existe foi elaborada pelos técnicos do IPAAR, e os alçados pelos técnicos do Gabinete Técnico Local que elaboraram o Plano de Pormenor e Salvaguarda e Valorização do Carvalhal.

ARTES DECORATIVAS

As artes decorativas devem ser entendidas não como uma mera expressão artística, mas integrada no espírito de um catolicismo triunfante. Ao serviço da Igreja foram uma das armas mais poderosas de propaganda da Fé Cristã, transfigurando os espaços arquitetónicos.

Na Igreja do Santíssimo Sacramento as artes decorativas circunscrevem-se entre a capela, a sacristia e os arrumos, datam dos séculos XVI, XVII e XVIII.

Da maioria das peças não se sabe quem foram os seus autores, visto o único registo que faz referência a elas ser o Livro das contas da Irmandade do Santíssimo sacramento.

Pintura

Com a introdução da perspetiva, a pintura do século XVI, transpõe para a tela, ou madeira: a profundidade, a luz e até o volume.

A figura humana, bem como as suas expressões e emoções passam a ocupar um

lugar igualmente predominante. Os temas representados continuam a ser de carácter estritamente religioso.

Já a pintura do século XVII é uma pintura realista, concentrada nos retratos no interior das casas, nas paisagens e até em cenas populares isto por um lado, porque por outro o fortalecimento do protestantismo fizeram com que a Igreja Católica a utilizasse como um instrumento de divulgação da sua doutrina. O seu propósito é impressionar os sentidos do observador, baseando-se no princípio segundo o qual a fé deveria ser atingida através dos sentidos e da emoção e não apenas pelo raciocínio, a luz não aparece por um meio natural, mas sim projetada de modo a guiar o olhar do observador até ao acontecimento principal da obra.

O século XVIII é conhecido pelo “século das luzes”, surge a partir do momento em que o barroco se liberta da temática religiosa. Caracteriza-se por linhas curvas, delicadas e fluidas, cores suaves, tons pastéis e douramento, e pelo carácter mudando e lúdico dos retratos, os pintores representam uma sociedade em busca da felicidade.

Escultura



Figura 6: São Sebastião, Altar-Mor, século XVI; autor desconhecido; Pedra policromada, altura 79.0 cm; Capela do Santíssimo Sacramento do Carvalhal, Bombarral. | Fotografia de Olívia da Costa.

Na escultura do século XVI, as figuras vão adquirindo pouco a pouco total independência da arquitetura, deixando de ser meros elementos decorativos para finalmente se mostrarem livres.

O estudo das posturas corporais traz como resultado esculturas que se sustentam sobre as suas próprias pernas, num equilíbrio perfeito, graças a composição do compasso (ambas abertas) ou do contraposto (uma perna na frente e a outra ligeiramente para trás); as vestes reduzem-se à expressão mínima e as suas pregas são utilizadas para acentuar

o dinamismo, revelando uma figura humana de músculos levemente torneados e de proporções perfeitas.

Deste modo, ao mesmo tempo que se torna independente da arquitetura, a escultura adquire importância e tamanho.

Já no século XVII, a escultura é marcada por um lado pelo intenso dramatismo, e por outro pela exuberância das suas formas, procurando destacar as expressões faciais e as características individuais, como: cabelos, músculos, lábios. São obras que procuram glorificar a religiosidade, utilizando materiais muito diversos como por exemplo o bronze, o mármore, a madeira policromada, e o alabastro.

Talha



Figura 7: Retábulo do primitivo Altar-Mor, século XVII, António Costa (XVI - XVII); Pintura sobre madeira, composto por cinco painéis, Ao centro a cena do Pentecostes, à direita a Ascensão e o Anjo São Gabriel e à esquerda a Ceia e a Virgem da Anunciação; Igreja do Santíssimo Sacramento do Carvalhal, Bombarral. Que foi arrancado do Altar-Mor em 1700 encontrando-se agora na Sacristia sobre o Arcas. Onde podemos ver uma pintura mais realista com o de impressionar os sentidos do observador, baseada no princípio segundo o qual a fé deve ser atingida através dos sentidos e da emoção e não apenas pelo raciocínio, a luz não aparece por um meio natural, mas sim projetada de modo a guiar o olhar do observador até ao acontecimento principal da obra. | Fotografia de Olívia da Costa.

A talha assume-se como uma das artes decorativas ao serviço da Igreja Católica, com uma linguagem barroca. Para o homem do século XVII o espaço sagrado é de grande importância, uma vez que é neste espaço que se realizam as celebrações mais importantes da sua vida: nascimento, casamento e morte.

O papel da talha imprime ao espaço um aspeto reluzente, deslumbrante, conferindo-

lhe uma monumentalidade, apelando aos sentidos, introduz novos elementos como por exemplo os torneado, e as colunas pseudo-salomónicas.

O início do século XVII, período denominado de protobarroco; a talha limita-se apenas ao espaço do altar, sendo esta uma das diferenças entre o protobarroco e o barroco propriamente dito.

Na sua execução ao contrário do que se possa pensar, envolve artífices de diferentes áreas, como entalhadores, douradores, arquitetos, e pintores.

O Altar-Mor é um dos melhores exemplos de talha dourada, caracteriza-se pela utilização de colunas pseudo-salomónicas de fuste espiralado e pilastras, rematado na parte superior por arcos concêntricos.

Azulejo

Não é só a talha que neste século (XVII) desempenha um papel predominante nas artes decorativas, o azulejo também se assume como forma de estruturar e dinamizar espaços arquitetónicos.

Enquanto o século XVI se caracterizou por grandes transformações na azulejaria, principalmente com a introdução da técnica majólica que iria romper com o tradicional azulejo hispano-mourisco; o início do século XVII revelou-se sem grandes sobressaltos.

Apesar de Portugal se encontrar com fracos recursos tanto monetários como em meios humanos, que caracterizou o domínio filipino, a decadência do comércio das especiarias, fizeram parar a produção artística.

Todo o processo de fabrico processa-se num contexto oficial. O azulejo resulta da conjugação da argila com a água transformando-a numa pasta homogénea, que depois de ficar em repouso várias semanas, é novamente amassada, prensada, cortada e seca, indo ao forno a cozer. Por norma sofre duas cozeduras.

Das várias tipologias utilizadas neste período como por exemplo: os enxaquetados e os de caixilho, a tipologia que mais se desenvolveu foi a padronagem [Figura 8], sendo este o revestimento representado na Igreja do Santíssimo Sacramento.



Figura 8: Revestimento azulejar na Capela do Santíssimo Sacramento do Carvalho, Bombarral, Portugal | Tipologia padronagem | Fotografia de Olívia da Costa.

Esta tipologia caracteriza-se por:

Revestimentos de padronagem policromada, vulgarmente chamados tapetes cerâmicos. Esta classificação provem não só porque revestem as paredes de alto a baixo, combinando e articulando padrões e cores; mas também porque se assemelham a tecidos lavrados; como qualquer tapete, também estes (tapetes cerâmicos) tem elementos como cercaduras, barras, frisos, numa imitação das orlas, pendentes dos tapetes;

Utilização de painéis normalmente de pequenas dimensões com simbologia religiosa [Figura 9] integrada nos revestimentos de tapete;



Figura 9: Pormenor dos embutidos – Virgem com o Menino - Capela do Santíssimo Sacramento do Carvalho, Bombarral, Portugal | Fotografia de Olívia da Costa.

E pelas cores: contorno a azul-cobalto, o azul e o amarelo sobre o branco (cor do azulejo), e nalguns casos a utilização juntamente com as outras cores do verde azeitona e do castanho.

O Revestimento azulejar tem uma dupla função: a de ornamentar a Capela mas também de delimitar o próprio espaço, dividindo-o em três zonas distintas: 1.^a zona - o corpo da Capela, 2.^a zona - as Capelas Colaterais e a 3.^a zona – a Capela-Mor.

Esta delimitação de zonas não é feita pelos padrões dos azulejos, mas sim pelo seu impacto visual causado pelos mesmos. Tendo em linha de conta fatores como o efeito luz-sombra, sendo o corpo da capela a única zona iluminada naturalmente.

Por coincidência ou não esta divisão conflui com uma certa estrutura organizativa. Ou seja, a primeira e a segunda zona são destinadas aos fiéis, claro que cada uma delas tem uma função específica. A primeira será de contemplação, reflexão, em comunidade; a segunda também pode ser considerada de reflexão, mas uma reflexão íntima, relação Homem-Deus; a terceira e última zona, privada, destinada à hierarquia da igreja.

Mobiliário



Figura 10: Púlpito, século XVII, autor desconhecido, Capela do Santíssimo Sacramento do Carvalhal, Bombarral, Portugal | Fotografia de Olívia da Costa.

Mas de todas as Artes Decorativas, o mobiliário é a que convive mais intimamente com o Homem. São documentos que nos ajudam a conhecer e entender a mentalidade duma sociedade, numa determinada época. De entre todas as peças os assentos são os mais expressivos a traduzir essa mentalidade, (apesar de ter escolhido o Púlpito como peça a apresentar) eles contam por exemplo como se processa a hierarquia social, o estilo dessa época; a arca tem um papel primacial, é o móvel de conter por excelência e do qual

outros derivam.

Em forma de cálice, a base do Púlpito é em pedra da arrábida, o varandim e os balaústres são em madeira ambos com aplicações metálicas, o púlpito é colocado estrategicamente no corpo da Igreja, deste local privilegiado falava o sacerdote, numa posição cimeira relativamente à assembleia dos fiéis, pode ser considerado um dos pontos fulcrais para o entendimento do espaço sacro onde se desenvolvem os rituais litúrgicos.

CONSERVAR | RESTAURAR O QUÊ? | E POR ONDE COMEÇAR?

Igreja do Santíssimo Sacramento do Carvalhal, Bombarral, talha dourada sem dourado, painéis de azulejo danificados com fissuras, deslocamentos, bancos com caruncho. A pergunta com várias questões incluídas é: por onde começar, o que fazer e como fazer, o que é mais urgente, o que pertence ao imóvel, o que o descarateriza.

O Inventário Arquitetónico, Antropológico e Cultural [Tabela 1] apresentou-se como solução, elaborando fichas de inventário arquitetónico, de diagnóstico e do estado de conservação como forma de sistematizar e qualificar a informação.

Por inventário entende-se a relação mais ou menos exaustiva de todos os elementos que constituem o objeto de estudo. Tem por objetivo primeiro a identificação individualizada de cada um dos elementos que o constituem, tendo em conta os princípios básicos da normalização adotados pela Direção Geral do Património Cultural de Portugal; e um conceito de inventário desenvolvido em que a identificação dos diversos elementos que compõe a Igreja do Santíssimo Sacramento do Carvalhal é complementada com outros dados caracterizadores tendo como critério a recolha máxima de informação fidedigna sobre o objeto em estudo.

PROPRIEDADE

BENS IMÓVEIS

Identificação e Localização

Enquadramento

As suas origens

O porque do seu nome

E o século XXI

Identificação Estilística

Cronologia

Ampliações, Restauros e Adaptações

Capela

Torre Sineira

Casa do despacho

Secretaria

Soleiras

Socos

Cunhais

Vãos

Portas

Janelas

Óculos

Beirados e platibandas

Telhados

Elementos notáveis

Ferragens

Elementos
arquitetónicos e
materiais

Elementos construtivos

Material

Cor

Externo Coberto Telhado

Celebrações
Religiosas

Caracterização Arquitetónica

Elementos de composição

Interior	Fachadas	Beirado simples			
		Corta-fogo			
		Pano de parede			
		Tubo de queda			
		Pináculos			
		Platibanda			
		Frontão			
		Cunhais			
		Socos			
	Portas	Cantarias			
		caixilharias (fixas e móveis)			
		Cantarias			
	Vãos	Janelas	caixilharias (fixas e móveis)		
			Cantarias		
	Óculos	caixilharias (fixas e móveis)			
		Cantarias			
	Escadas				
	Soleiras				
	Muros				
	Gradeamentos				
	Ferragens				
Motivos escultóricos					
Tetos					
Sancas					

			Revestimento parietal			
			Portas	Cantarias		
				Caixilharias (fixas e móveis)		
			Janelas	Cantarias		
				Caixilharias (fixas e móveis)		
			Óculos	Cantarias		
				Caixilharias (fixas e móveis)		
			Pavimentos			
			Rodapés			
			Arcos			
			Pilastras			
			Pórticos			
			Gradeamentos			
			Escadas			
			Ferragens			
BENS MOVEIS						
Artes Decorativas			Pintura			
			Escultura			
			Talha			

		Azulejo	Análise do revestimento azulejar na Capela
			Mobiliário
DIAGNÓSTICO			
Material	Pedra		
	Azulejo		
	Madeira		
ESTADO DE CONSERVAÇÃO			
INSTALAÇÕES DE SEGURANÇA			
INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES			
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS			
BIOGRAFIA			

Tabela 1: Ficha de Inventário utilizada | Autor Olívia da Costa.

CONCLUSÃO SUMÁRIA

Telhado com infiltrações em especial nas zonas de remate;

Os pavimentos em muito mau estado de conservação havendo zonas em risco de ruína;

Os paramentos verticais os revestimento deste apresenta falhas de azulejo, bem como a introdução de azulejos que nada tem que ver com as composições originais;

Os vãos apresentam degradação ao nível das caixilharias; as portas precisam de restauros e pinturas;

As fechaduras devem ser verificadas, assim como os encaixes, as dobradiças e as ombreiras de apoio.

Resposta

A degradação do imóvel é a causa das patologias dos bens móveis e das artes decorativas. Só depois de as resolver se pode pensar em restaurar.

De qualquer maneira o Inventário constitui um documento de estudo.

REFERÊNCIAS

ANSELMO, A. J. (1923). *Bibliografia das Bibliografias Portuguesas*. Lisboa: Biblioteca Nacional.

BETTENCOURT, T. (s.ed.). *Óbidos, Arquitectura e Urbanismo (séculos XVI e XVII), Estudos gerais, série universit, s.e., s.d.*

CARDOSO, L. P. (1950). *Por Terras do Bombarral*, Lisboa, Câmara Municipal do Bombarral.

DOS SANTOS SIMÕES, J. M. (1971). *Azulejaria em Portugal no século XVII (2 tomos)*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

MECO, J. (1985). *Azulejaria Portuguesa*, Lisboa, Bertrand Editora.

MECO, J. (1989). *O azulejo em Portugal*, Lisboa, Publicações Alfa.

MOURA, A. (s.ed.). *O Roteiro Religioso*, Concelho do Bombarral, s.ed., s.e, s.d..

SMITH, R. C., (s.d.). *A Talha em Portugal (2 tomos)*, Lisboa, Livros Horizonte, s.ed.

VETURA, J. S. (1968). *O Carvalhal noutros Tempos*, Bombarral, Bombarral.

ANEXO

Autorização da CMBombarral



Padre Aníbal



SOBRE O ORGANIZADOR

EZEQUIEL MARTINS FERREIRA - Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2011), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (2016) e graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás (2019). Especializou-se em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (2012), História e narrativas Audiovisuais pela Universidade Federal de Goiás (2016), Psicopedagogia e Educação Especial, Arteterapia, Psicanálise pela Faculdade de Tecnologia e Ciências de Alto Paranaíba (2020). Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2015). É doutorando em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professor na FacUnicamps, pesquisador da Universidade Federal de Goiás e psicólogo clínico - ênfase na Clínica Psicanalítica. Pesquisa nas áreas de psicologia, educação e teatro e nas interfaces fronteiriças entre essas áreas. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicanálise, atuando principalmente nos seguintes temas: inconsciente, arte, teatro, arteterapia e desenvolvimento humano.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Administração musical 108, 114, 127

Análisis musical 153, 156, 162, 167

Arte 2, 3, 4, 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 37, 41, 48, 58, 59, 62, 63, 64, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 114, 116, 143, 144, 146, 147, 148, 152, 154, 155, 164, 165, 167, 168, 186

Artes cênicas 22, 31, 39, 42, 117, 123, 186

Artes decorativas 4, 168, 173, 175, 176, 178, 183

Artworks 98, 99, 102, 104

Atuação cênica 39, 42

Azulejo 168, 176, 178, 179, 183, 184

C

Capitalismo 2, 3, 18, 19, 49, 50, 51, 52

Cinema 2, 31, 36, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87

Comicidade 2, 39, 40, 41, 42, 45, 47, 48

Consciência corporal 49, 64

Corpo 2, 3, 32, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 55, 56, 57, 59, 60, 64, 65, 75, 76, 78, 85, 86, 87, 124, 143, 144, 147, 150, 171, 178, 179

Criança 4, 65, 72, 141, 142, 143, 148, 149, 150, 151, 152

D

Dança como prática pedagógica 58, 60

Desenvolvimento 4, 39, 43, 44, 45, 46, 47, 51, 52, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 72, 73, 76, 78, 80, 81, 84, 89, 91, 92, 111, 114, 124, 127, 141, 142, 143, 145, 148, 149, 150, 152, 186

E

East-west 98, 99

Ensino-aprendizagem 27, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 76, 134, 141, 142, 143, 148, 150

Espect-ator 31, 33, 37

Estranhamento 3, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 57

Expressão e comunicação 58

F

Fukuda shigeo 4, 98, 99, 101

G

Graphic design 4, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 107

Guitarra barroca 130, 131, 132, 133, 134, 135, 138, 139, 140

H

Heitor villa-lobos 4, 153, 154, 155, 156, 158, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167

História 19, 25, 34, 35, 48, 63, 65, 73, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 90, 97, 139, 142, 143, 144, 145, 146, 150, 151, 152, 170, 186

História da arte 80, 88, 89, 90

I

Influences 98, 99, 102

Interdisciplinaridade 39, 40, 41, 42

Interpretación musical 153, 156, 165, 166

Inventario 4, 168

J

Jogo do ator 31

L

Língua espanhola 2, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 68, 70, 72, 74, 75, 76, 77

M

M.C.Escher 98, 99

Memória 54, 56, 79, 81, 83, 84, 86

Mercado de arte 4, 88, 89, 94, 96, 97

Multidirecional 98, 99

Música 2, 4, 59, 63, 66, 68, 69, 71, 75, 77, 82, 83, 86, 108, 109, 110, 111, 116, 117, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 162, 163, 164, 165, 166, 167

Música latinoamericana del siglo XX 153

N

Notação musical 130, 131, 134

P

Pandemia 3, 4, 79, 80, 108, 109, 110, 114, 119, 124, 125, 126, 127, 129, 161, 162

Patrimônio 168

Pedagogias subterrâneas 3, 21, 23, 26, 27, 28, 29, 30

Pedagogia teatral 18, 21, 23, 24, 25, 30

Piano 4, 127, 153, 154, 156, 162, 163, 166, 167

Políticas culturais 108, 109, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 122, 124, 128

Processo de ensino-aprendizagem 59, 61, 62, 63, 64, 141, 142, 148, 150

Produção cultural 91, 108, 114, 116

R

Rasgueado 4, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140

Resistência 3, 79, 84, 85, 86

Riso 39, 40, 41, 47, 48

S

Sociabilidade 49, 50, 53, 54, 55, 56

Sociedade 2, 3, 31, 32, 34, 35, 37, 41, 42, 50, 53, 54, 56, 58, 60, 61, 64, 66, 73, 76, 79, 83, 89, 90, 91, 93, 94, 96, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 125, 126, 127, 128, 147, 174, 178

Swiss international style 98, 99, 102, 103

T

Teatro de grupo 3, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30

Teatro do oprimido 31, 32, 38

Toque flamenco 130, 131, 136, 137, 138

Tradição oral 130, 131, 133, 136

Typography 98, 99, 102, 103, 105

V

Visibilidades 3, 79, 80, 86, 87

Antes:

INTERFACES E DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Antes:

INTERFACES E DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES

 www.arenaeditora.com.br

 contato@arenaeditora.com.br

 [@arenaeditora](https://www.instagram.com/arenaeditora)

 www.facebook.com/arenaeditora.com.br