

**Revista** científica / FAP

2

**Organizadoras**

Margarida Gandara Rauen  
Mônica de Souza Lopes



jan./dez. 2007  
ISSN 1679-4915



FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ

# **Revista científica/FAP**

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR  
IMPrensa OFICIAL DO ESTADO DO PARANÁ  
FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ  
ASSESSORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Copyright@2007

## **Revista científica/FAP**

**Periodicidade anual**

**PEDE-SE PERMUTA**

**WE ASK FOR EXCHANGE**

**ON PRIE L'EXCHANGE**

**A *Revista científica/FAP* é uma publicação da Faculdade de Artes do Paraná. As opiniões expressas nos artigos assinados são de inteira responsabilidade dos autores. Os artigos e documentos deste volume foram publicados com a autorização de seus autores e representantes.**

Revista científica/FAP / Margarida Gandara Rauen; Mônica de Souza Lopes (organizadoras). – v. 2. (jan./dez. 2007) - .  
Curitiba : FAP, 2006-  
228 p. : il. ; 23 cm.

Periodicidade anual  
ISSN 1679 - 4915

1. Arte - Periódicos. I. Rauen, Margarida Gandara, org.  
II. Lopes, Mônica de Souza, org.

CDD 705  
CDU 7 (O5)

# **Revista científica/FAP**

**BRASIL  
2007**

# FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ - FAP

*Rosane Schlögel*  
Diretora

*Eulide Jazar Weibel*  
Vice-Diretora

*Mônica de Souza Lopes*  
Assessora de Pesquisa e Pós-Graduação

*Rosemeire Odahara Graça*  
Coordenadora de Ensino

*Renata Cunali*  
Assessora de Comunicação e Marketing

*Débora Witchmichen Krukoski*  
Assessora Jurídica

*Hélio Ricardo Sauthier*  
Coordenador de Extensão

*Mariza Pinto Fleury da Silveira*  
Bibliotecária

Organizadoras: Margarida Gandara Rauen  
Mônica de Souza Lopes

## Conselho Editorial

Capa: Larissa Trompczynski

Editoração da capa: Larissa Trompczynski

Dr. Armindo Bião (UFBA)  
Dr. Cássio da Silva Fernandes (UFJF)  
Dr<sup>a</sup>. Cristina Capparelli Gerling (UFRGS)  
Dr<sup>a</sup> Cristina Grossi (UnB)  
Dr<sup>a</sup>. Dulce Barros de Almeida(UFG)  
Dr<sup>a</sup>. Fabiana Dultra Britto (UFBA)  
Dr. Key Imaguire Jr. (UFPR)  
Dr. Marco Antonio Carvalho Santos (UFF)  
Dr. Marcos Napolitano (USP)  
Dr<sup>a</sup>. Margarida Gandara Rauen (FAP)  
Dr. Paulo Humberto Porto Borges (Fac. Assis Gurgez)  
Dr<sup>a</sup>. Regina Melim (UDESC)  
Dr<sup>a</sup>. *Selma Baptista* (UFPR)  
Dr<sup>a</sup>. Sheila Dualib Maluf (UFAL)  
Dr. Walter Lima Torres (UFPR)  
Dr<sup>a</sup>. Zélia Chueke (UFPR)

## APRESENTAÇÃO

O segundo volume da *Revista científica/FAP*, além do visual novo, ganhou uma estrutura diferente, agrupando os artigos em temáticas que aproximam os pesquisadores.

Na sessão sobre **Arte e Ensino**, encontram-se reflexões do interesse das Licenciaturas e também representativas da diversidade de abordagens na grande área de Educação. Denise Bandeira relata um experimento de utilização da Internet como apoio para aulas de Artes Visuais. Chico Sá oferece um raro apoio didático sobre o aperfeiçoamento dos instrumentos de sopro, enquanto Welington Tavares dos Santos traz sugestões para as Licenciaturas em Música. Francisco Koetz Wildt, Any Raquel Carvalho e Cristina Capparelli Gerling discutem a importância da memorização para o aprendizado de piano e para a execução pianística. Marlete dos Anjos Silva Schaffrath, ao endereçar “a necessidade e possibilidades de desenvolver trabalhos que articulem pesquisa, estágio e cotidiano escolar”, defende um currículo focado na produção do conhecimento, vindo ao encontro das atuais diretrizes que, desde a LDB 9394-96, enfatizam a pesquisa na escola, algo inviável para professores sem experiência como pesquisadores e até mesmo sem iniciação científica.

No campo de **Intermedialidades**, destacam-se a integração e a hibridação de saberes. Cristiane do Rocio Wosniak, em diálogo com teorias contemporâneas, problematiza a dissolução de fronteiras entre arte e tecnologia, real e virtual na imagem-corpo que dança. Lílian Fleury Dória trata das especificidades da peça teatral e do texto para cinema, contrapondo a dramaturgia de *Reveillon*, de Flávio Márcio, ao roteiro do filme *O Invasor*, de Marçal Aquino, vencedor do Festival de Sundance em 2002. Salete Paulina Machado Sirino considera as possibilidades de aproveitamento do cinema baseado na literatura brasileira como instrumento para o desenvolvimento da cidadania e, portanto, sua leitura de versões de *Vidas Secas* dialoga também com o campo de Arte e Ensino. Zeloí Aparecida Martins dos Santos trata da revitalização da narrativa histórica em decorrência de sua aproximação das técnicas literárias.

Os artigos integrados em **Artes e Ciências Sociais** encaminham ponderações surpreendentes. Álvaro Carlini apresenta depoimentos de José Bento Faria Ferraz (1912-2005), ex-secretário particular de Mário de Andrade, além de dados pertinentes às orquestras de cinemas mudos no Estado de São Paulo e à presença de músicos profissionais na implantação da Antroposofia no Brasil. Um estudo adicional sobre Mário de Andrade encontra-se no artigo de André Egg, que o relaciona com Camargo Guarnieri e Francisco Mignone. Artur Freitas, a partir da obra “Ferro Fere”, premiada no Salão Paranaense de 1973, discute a reconfiguração simbólica no trabalho de Carlos Zilio durante o regime militarista, pontuando fatos tais como a participação desse artista no grupo armado Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8) e seu período vivido na prisão. João Henrique Bonametti, expandindo os temas do poder e do domínio, argumenta que o modelo urbanístico português predominou na ocupação da Vila de Nossa Senhora da Luz e Bom Jesus dos Pinhais, hoje Curitiba. Uma notável ampliação do tema do poder na sociedade atual emerge do artigo de Stela Maris da Silva, interessada na constituição do sujeito e na relação entre vida e arte.

Ao preservar o próprio nome da subárea de **Musicoterapia** para a sessão final, pretendemos contribuir para dar visibilidade aos seus problemas e métodos. Patrícia Wazlawick, Denise Camargo e Kátia Maheire trazem as suas ponderações sobre as motivações de sujeitos pesquisados entre estudantes do primeiro ano do curso de graduação em Musicoterapia (2004), da Faculdade de Artes do Paraná. Rosemyriam Ribeiro dos Santos

Cunha oferece considerações fascinantes sobre a terapia voltada aos problemas de memória e de sociabilidade em pacientes de Alzheimer.

Queremos reconhecer a inestimável contribuição do Conselho Editorial ampliado, da estagiária Daiana Lima Tarachuk, e de Caue Mathyas, cujas disponibilidades tornaram o nosso trabalho realmente possível. Agradecemos, ainda, à Direção da FAP, à Imprensa Oficial do Estado do Paraná na figura do seu Diretor-Presidente, Sr. Eviton Henrique Machado, e a todos/todas que direta ou indiretamente apoiaram a realização deste volume. Manifestamos, enfim, renovadas alegria e satisfação ao publicar este segundo número da *Revista Científica/FAP*.

Margarida Gandara Rauen  
Mônica de Souza Lopes  
(organizadoras)

# SUMÁRIO

## 1 ARTE E ENSINO

### **Chico Sá**

*No princípio eram ossinhos de rena: para se compreender o saxofone no universo dos sopros* ..... 11

### **Denise Bandeira**

*Mediação e museus, situação e deslocamento* ..... 27

### **Francisco Koetz Wildt; Any Raquel Carvalho; Cristina Capparelli Gerling**

*O uso de mapeamento na memorização de Allegro Moderato da Sonatina No. 3 de Ruan Carlos Paz: uma abordagem prática* ..... 37

### **Marlete dos Anjos Silva Schaffrath**

*Estágio e pesquisa ou sobre como olhar a prática e transformá-la em mote de pesquisa* ..... 51

### **Wellington Tavares dos Santos**

*Educação Musical e formação de professores* ..... 59

## 2 INTERMEDIALIDADES

### **Cristiane do Rocio Wosniak**

*Macromudanças de um corpo pós-humano-moderno* ..... 75

### **Lílian Fleury Dória**

*A palavra geradora da ação dramática* ..... 85

### **Salette Paulina Machado Sirino**

*Vidas Secas: da literatura ao cinema uma reflexão sobre suas possibilidades educativas*..... 99

### **Zeloí Aparecida Martins dos Santos**

*História e Literatura: uma relação possível* ..... 117



### 3 ARTES E CIÊNCIAS SOCIAIS

**Álvaro Carlini**

*Pesquisa Qualitativa em Musicologia Histórica: importância de informações secundárias reveladas em entrevistas realizadas pelo autor 1900-2000* ..... 129

**André Acastro Egg**

*Considerações sobre o nacionalismo musical no Brasil: Camargo Guarnieri e Francisco Mignone, 1928-1950* ..... 143

**Artur Correia de Freitas**

*Metáfora dos tempos: pintura e violência a partir de uma obra de Carlos Zilio* ..... 157

**João Henrique Bonametti**

*O poder do outro lado do mundo e a paisagem urbana da Vila de Nossa Senhora da Luz e Bom Jesus dos Pinhais* ..... 171

**Stela Maris da Silva**

*A vida como obra de arte* ..... 191

### 4 MUSICOTERAPIA

**Patrícia Wazlawick; Denise Camargo; Kátia Maheire**

*História de relação com a música: a “Composição” do musicoterapeuta* ..... 203

**Rosemyriam Ribeiro dos Santos Cunha**

*Musicoterapia na abordagem do portador de doença de Alzheimer* ..... 213

**ARTE E ENSINO**

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 11-25, jan./dez. 2007

NO PRINCÍPIO ERAM OSSINHOS DE RENA:  
PARA SE COMPREENDER O SAXOFONE NO UNIVERSO DOS SOPROS

*Chico Sá<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Este artigo fala dos instrumentos de sopro e seus princípios acústicos básicos . Reflete também que junto com os diversos aperfeiçoamentos durante a primeira metade do século XIX, surge o sistema de chaves de Theobald Boehm e finalmente o saxofone de Adolphe Sax . O artigo apresenta ainda figuras que ilustram as diversas fases dos instrumentos .

**PALAVRAS-CHAVE:** saxofone, instrumentos de sopro, Theobald Boehm, Adolphe Sax.

## 1 AS ORIGENS DOS INSTRUMENTOS DE SOPRO E SEU FUNCIONAMENTO

Um instrumento musical é sempre derivado de algum fenômeno acústico presente na natureza, do qual o homem decide se apropriar, transformando-o em algum utensílio de produção sonora. Assim o fez no caso do assobio dos ventos que se transformou nos primeiros artefatos de osso manufaturados ainda na pré-história, que por sua vez deram origem às flautas e depois aos outros instrumentos de sopro, como os exemplos das Figuras 1 e 2 (GAI, 1975, p. 10).



Fig. 1: Falanges de Rena, perfuradas para produzir sons a partir do sopro.

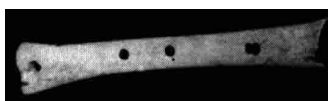


Fig. 2: Instrumento de sopro rudimentar a partir do osso rádio esquerdo de um ruminante.

O som se propaga no ar aproximadamente à velocidade de 343 m/s em condições normais de temperatura e pressão. Ou seja, num tubo de 343 metros de comprimento a frequência de uma onda sonora será de uma vibração por segundo. Essa frequência de onda é

<sup>1</sup> Mestre em Música pela UNIRIO, doutorando em Música, professor da Faculdade de Artes do Paraná.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 11-25, jan./dez. 2007

medida em hertz, cuja abreviação é Hz. Uma vez que em um tubo tenha sido produzida uma onda sonora, ela percorrerá o tubo de uma extremidade a outra à velocidade fixa de 343 m/s, e sua frequência poderá ser controlada aumentando ou diminuindo o comprimento deste tubo, que contém uma coluna de ar. Portanto, a base do funcionamento dos instrumentos de sopro é a variação do comprimento da coluna de ar. Cada um dos comprimentos resulta numa nota fixa, que por sua vez produz uma série harmônica, obtida pela divisão da coluna de ar<sup>2</sup> em 2, 3, 4 ou mais partes. (Figura 3). Aos sons resultantes da divisão se dá o nome de sons parciais.

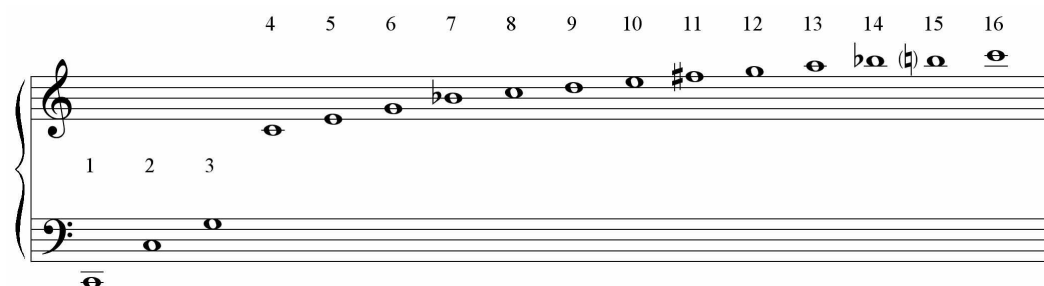


Fig. 3: Série Harmônica da nota **Dó 1** até o 16° som parcial.

Para exemplificar os procedimentos de variação de comprimento da coluna de ar, um bom exemplo é a flauta primitiva de seis orifícios e 21 polegadas, que é a base do dedilhado de todos os instrumentos da família das madeiras.

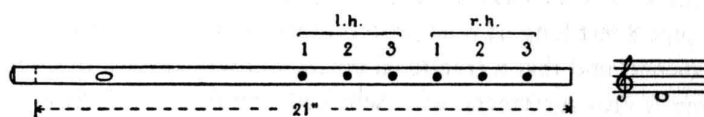


Fig. 4: Flauta primitiva de seis orifícios.

Suponhamos que com todos os orifícios fechados a flauta produza a nota **Ré 2**, e os outros seis orifícios tenham sido perfurados de forma que, abrindo um após outro a partir da nota mais grave e portanto diminuindo seu comprimento passo a passo, o resultado seja uma escala natural maior de Ré. A flauta seria capaz de produzir apenas sete notas fundamentais: **Ré, Mi, Fá#, Sol, Lá, Si e Dó#**.

Para se conseguirem outras notas que não estejam nesta escala de **Ré** pode-se usar um recurso de simulação de comprimento de tubo, a partir da manipulação da pressão de coluna de ar, conhecido como "dedilhado de forquilha" (Piston, 1955, p. 117). Por exemplo, se a flauta totalmente aberta soa **Dó#**, e o objetivo é ouvir um **Dó**, abaixa-se a afinação do **Dó#** fechando-se o orifício logo abaixo do último a ser aberto, ou seja, o quinto na ordem de subida da escala, aquele que se manteria fechado para produzir a nota **Lá** (Figura 5).

<sup>2</sup> Nos instrumentos de corda utiliza-se exatamente o mesmo processo, porém dividindo-se a corda ao invés da coluna de ar. A divisão se dá por meio de nodos, ou seja, pontos de vibração nula. Nos instrumentos de sopro isso se consegue através do aumento da velocidade da coluna de ar, e por vezes com o auxílio de minúsculos orifícios que abaixam a pressão do ponto onde se situam. Não é demasiado lembrar que nada disso afeta a velocidade da propagação do som no ar, que permanece 343 m/s.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 11-25, jan./dez. 2007

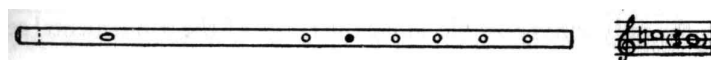


Fig. 5: Como obter a nota Dó na flauta de seis orifícios.

Este método traz alguns inconvenientes quando se procura igualdade tímbrica em todas as notas da escala cromática, pois torna desigual o timbre das notas obtidas por artifício, ou seja, as notas resultantes soam abafadas em relação às notas naturais. O outro caminho para a obtenção de outras notas é a colocação de chaves auxiliares entre um orifício e outro, o que traz a possibilidade de uma escala cromática de sons fundamentais, já que possibilita doze comprimentos de tubo ao invés de sete. Esse segundo processo produz uma escala cromática mais equilibrada timbricamente, mas cria outros problemas para o dedilhado, já que adiciona pelo menos cinco chaves ao trabalho dos dedos.

É possível vibrar uma coluna de ar através do sopro em um vértice que divida o jato de ar. Este processo é utilizado numa embocadura livre como na flauta transversal, ou num bloco cujo vértice divisor é encapsulado, como na flauta doce. Outra forma de produzir vibração, também na família das madeiras, é através de uma palheta única adaptada a uma boquilha (palheta simples), ou de duas palhetas, fixadas uma contra outra (palheta dupla). A terceira forma que se dispõe é a de vibrar os lábios do executante dirigindo a vibração para o interior de um bocal que se assemelha a uma taça, conectado a um tubo de ar (família dos metais).

## 2 OS INSTRUMENTOS DE SOPRO NO INÍCIO DO SÉCULO XIX

O início do século XIX foi marcado por uma busca generalizada por aperfeiçoamentos técnicos e mecânicos para os instrumentos musicais então utilizados, além de pesquisas no campo tímbrico. São dessa época também as pesquisas e as primeiras tentativas para as válvulas que começavam a ser introduzidas nos metais. Até então, no âmbito dos instrumentos de bocal, era comum usar apenas os recursos da série harmônica em instrumentos como a trompa lisa. As variações de comprimento de tubo só tinham sido experimentadas usando a vara, como na sacabuxa (trombone primitivo), ou tubos com furos, nos moldes da flauta primitiva, porém cônicos, como o corneto (instrumento de bocal feito de madeira) e o serpentão (Figura 6), instrumento grave da família do corneto (GROVE, 1994, p.856).

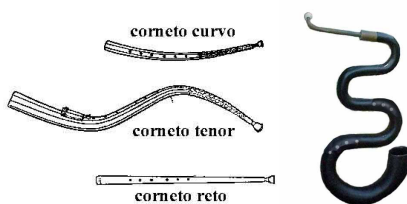


Fig 6: Cornetos e serpentão em escala reduzida.

O serpentão foi criado em 1590 pelo francês Edmé Guillaume. Seu som era gerado por um bocal de osso, chifre ou marfim<sup>3</sup> que era acoplado a um tubo cônico de madeira

<sup>3</sup> Segundo afirma Cecil Forsyth em seu manual de orquestração, cuja primeira edição data de 1914, no início do século XX os tubistas ocasionalmente usavam bocais de marfim.(FORSYTH, 1982, p. 19)

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 11-25, jan./dez. 2007

revestido de couro com orifícios que eram fechados pelos dedos. Mais tarde foram acrescentadas algumas chaves e o serpentão sobreviveu até meados do séc XIX. O fato de ter sobrevivido tanto mostra que não havia outro instrumento mais moderno que cumprisse sua função satisfatoriamente.

### 3 O OFICLEIDE E O BUGLE DE CHAVES

Incentivados pelos compositores, orquestradores e instrumentistas, os fabricantes não cessavam de pesquisar soluções novas. Havia tentativas de criar vários instrumentos, como o baixo de trompa e o fagote russo, mas suas imperfeições fizeram com que desaparecessem. O oficleide e o bugle de chaves eram feitos a partir de tubos de metal, cônicos, de comprimento variável através de orifícios (Figura 7).

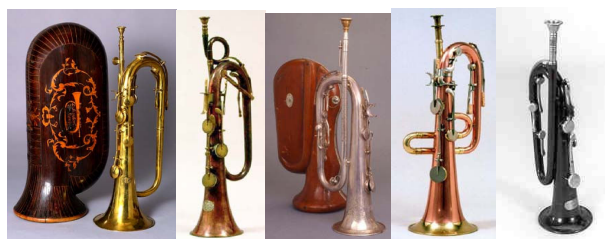


Fig. 7: Alguns exemplos de bugles de chaves.

"Técnica e cientificamente, o oficleide, que é o baixo dos bugles de chaves, é derivado do serpentão" (FORSYTH, 1982, p. 172-174). Na Figura 8 podemos ver ambos, juntamente com trombones tenores modernos.



Fig. 8: Serpentão e oficleide com trombones à esquerda.

O oficleide, cujo som era produzido por um bocal semelhante ao dos trombones, foi patenteado por Halary em 1821. Seu tubo cônico de metal possuía um sistema de chaves que controlava orifícios de grande diâmetro. Existe um oficleide na Escola de Música da UFRJ, embora no momento sem condições de uso. Na Figura 9 vemos três exemplares da família dos

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 11-25, jan./dez. 2007

oficleides, e um detalhe do tudel (nome genérico dado à peça tubular, estreita e recurvada, em cuja extremidade se aloja a palheta ou bocal).



Fig. 9: Três tipos de oficleides e detalhe do tudel e bocal de um oficleide.

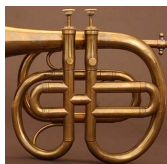
O sistema de chaves funcionava de forma inversa à empregada nos instrumentos de chaves modernos. Ao passo que na flauta, oboé, clarinete, fagote e saxofone as chaves da escala natural são fechadas pelos dedos, no oficleide as chaves permanecem fechadas até que sejam abertas pelos dedos, à exceção daquela localizada na extremidade grave do tubo, cuja posição de repouso era a aberta. É difícil estabelecer relação de agilidade com qualquer instrumento moderno, já que este sistema de variação de comprimento de coluna de ar por abertura de chaves, e os instrumentos que o utilizavam como o oficleide e o bugle de chaves, há muito tempo caíram em desuso. Consequentemente é difícil ter uma idéia exata do seu timbre. Só dispomos de suposições baseadas em textos de livros sobre orquestração falando de instrumentos com produção de som e tubulação semelhante. Walter Piston afirma em seu tratado de orquestração, que o oficleide quando bem tocado soa como o eufônio, e que atualmente suas partes são usualmente tocadas pela tuba.

#### 4 VÁLVULAS PARA OS METAIS

As válvulas adicionam voltas aos instrumentos quando acionadas, de forma a alongar o tubo e abaixar a afinação. O sistema mais comum atualmente é o de três válvulas. A primeira abaixa um tom, a segunda um semitom e a terceira um tom e meio. A combinação das três possibilita sete comprimentos de tubo, ou seja, torna possível descer um trítomo a partir do tubo inicial.

As primeiras válvulas para os metais foram inventadas na Alemanha, por volta de 1814 (Figuras 10 e 11). A partir destas outras foram construídas, sempre baseadas no mesmo princípio (Figura 12). O sistema mais utilizado atualmente é semelhante ao criado por François Périnet em 1838 (Figura 13). Há também as válvulas rotativas, semelhantes àquelas usadas na trompa moderna, criadas em 1818, por Friedrich Blühmel e Heinrich Stölzel (Figura 14). Aperfeiçoamentos foram feitos em 1835 por Joseph Riedl, e em 1843 por Leopold Uhlmann. Uma outra tentativa de colocar válvulas nos metais é a válvula de disco, conhecida na França em 1835, através do fabricante parisiense Halary, como *plaque tournantes* ou *disques mobiles*. Entretanto esta patente pertence a John Shaw e data de 1838 (Figura 15).

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 11-25, jan./dez. 2007



**Fig. 10: Primeiro tipo de válvula por Heinrich Stölzel em 1814.**



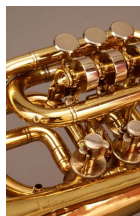
**Fig. 11: Segundo tipo de válvula de Stölzel.**



**Fig. 12: Válvula desenvolvida em 1827 by Heinrich Stölzel e em 1833 por Wilhelm Wieprecht.**



**Fig. 13: Válvula de François Périnet.**



**Fig. 14: Válvulas rotativas de Friedrich Blühmel e Heinrich Stölzel.**



**Fig.15: Válvulas de disco.**



## 5 SOBRE INSTRUMENTOS RECÉM-CRIADOS

Assim como os vários e engenhosos sistemas de válvulas foram experimentados e nem todos sobreviveram, quaisquer inovações e modificações, mesmo que bem sucedidas, passam por períodos críticos de divulgação, experimentação e aprovação ou desaprovação por parte dos instrumentistas. Partindo da suposição de que uma nova versão de um instrumento seja bem aceita, há todo um demorado e penoso processo ao lidar com a escola: ela é elaborada lentamente a partir de suas características de expressão e possibilidades técnicas dentro de repertórios, desenvolvendo estilos.

Devemos levar em consideração as fortes e bem fundamentadas correntes que defendem o uso de instrumentos semelhantes àqueles para os quais as obras foram compostas, para não desfigurar seu caráter original. Se um determinado parâmetro de um veículo de expressão é modificado, por menor que seja, conseqüentemente modificam-se os estilos dentro da linguagem em questão. A adaptação e domínio dos veículos para se dominar a linguagem sempre foi um dos principais pontos do aprendizado das artes.

No desenvolvimento de alguma inovação técnica para um instrumento, e na incorporação desta ao mesmo, quando da busca de soluções para limitações mecânicas e problemas acústicos ou até tímbricos, não raro vai-se em direção a um novo instrumento. Dentre os instrumentos de sopro, pode-se citar a flauta moderna como um exemplo que se encaixa nesse caso. Apesar de ter herdado genericamente o repertório da sua antecessora barroca, sem dúvida a flauta moderna possui uma concepção muito diferente, e suas características fizeram com que o repertório fosse abordado de outra forma, dando origem a outras escolas.

O saxofone foi criado aproximadamente no mesmo período que a flauta transversa moderna, quando os compositores, orquestradores e executantes buscavam a superação de limites impostos pelos instrumentos disponíveis. Na história da evolução dos sistemas de chaveamento e conseqüentemente do dedilhado das madeiras, há um nome que não pode deixar de ser mencionado, uma vez que se tornou uma importante referência nos sistemas de chaves em geral, e isso inclui o saxofone.

## 6 A FLAUTA DE BOEHM

Entre os instrumentos de sopro, particularmente da família das madeiras, poucos causaram e ainda causam tanta polêmica quanto a flauta transversa na sua história, devido às mudanças radicais na questão acústica para a construção<sup>4</sup>. Theobald Boehm (1794-1881) foi o pesquisador e flautista cujo projeto básico de uma nova flauta transversa acabou sendo adotado.

---

<sup>4</sup> A tese de doutoramento de Laura Rónai, de 2003 aborda amplamente este assunto.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 11-25, jan./dez. 2007



Fig. 16: Theobald Boehm aos 60 anos.

É importante frisar que Boehm não era o único que tentava modificar os modelos de flautas anteriormente usados, em geral de uma só chave, como as fabricadas pelo flautista Quantz (1697-1773) (GAI, 1975, p. 55), (Figura 17). Na Figura 18, outra flauta que utiliza o mesmo sistema da flauta da Figura 17.

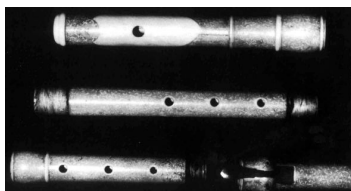


Fig. 17: Flauta fabricada por Quantz para Frederico o Grande (1712-1786).



Fig. 18: Flauta fabricada por J. Heinrich Grenser, Dresden, entre 1796 e 1806.

Mesmo depois dos anos de transição, quando se colocavam chaves na flauta cônica (Figura 19), como as conhecidas como flautas Meyer (Figura 20), ainda havia vários e diferentes modelos contemporâneos da flauta de Boehm como a de Giulio Briccialdi (1818-1881) e outras (Figura 21, 22, 23), que com o passar do tempo foram deixando de ser usados (GAI, 1975, p. 66).



Fig. 19: Rudall, 1820.



Fig. 20: Meyer.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 11-25, jan./dez. 2007

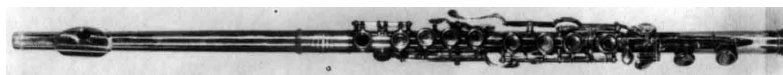


Fig. 21: *Briccialdi*.



Fig. 22: Rudall & Rose, 1867.



Fig. 23: *Reform*.

XX: O texto de Laura Rónai descreve claramente a situação da flauta do início do século

Com o século XX e o final da Primeira Guerra Mundial a homogeneização que domina atualmente o cenário musical já estava avançada: mesmo os alemães estavam deixando de lado suas reservas iniciais, e se utilizando de flautas de sistema Boehm, se bem que ainda de madeira; Na Inglaterra, o modelo Carte, de 1867, ainda era o mais popular, mas já dividia o espaço com flautas Radcliff ou até mesmo com modelos Boehm de madeira, prata, ou ebonite. Na França, predominavam flautas de sistema semelhante a Boehm, em metal. Os músicos alemães e ingleses baseavam sua escolha em volume sonoro, enquanto franceses (e até certo ponto, italianos) privilegiavam a flexibilidade do som, assim como a variedade tímbrica. (RÓNAI, 2003, p.30)

O sistema de chaves desenvolvido por Theobald Boehm (Figuras 24 a 29) teve tanta aceitação, que o seu nome passou a ser usado fora do mundo da flauta. Curiosamente, apesar do clarinete Boehm ter sido assim chamado, o projeto, feito por volta de 1839 a 1843, é do fabricante Louis-August Buffet e do clarinetista Hyacinthe Eléonore Klosé e nenhuma relação teve com Theobald Boehm (GROVE, 1994, p.200.).



Fig. 24: Flauta Boehm, 1831.



Fig. 25: Flauta Boehm, 1832.



Fig. 26: Flauta Laube Boehm, 1832.



Fig. 27: Flauta Boehm, 1847.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 11-25, jan./dez. 2007



Fig. 28: Flauta Lot.

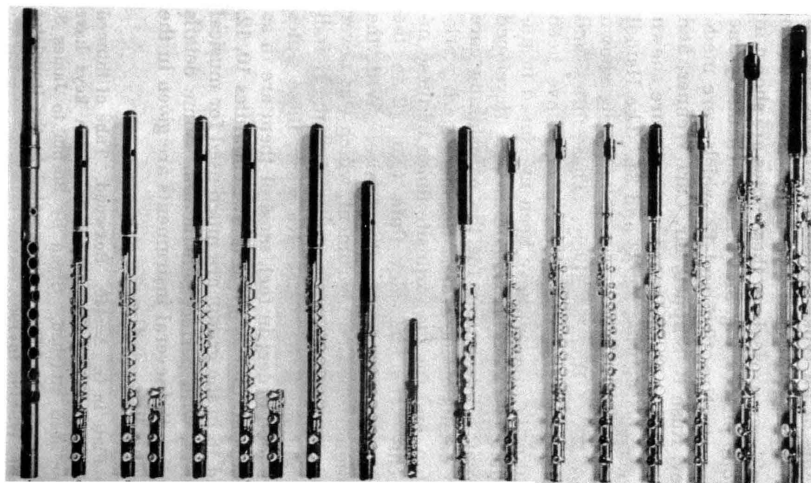


Fig. 29: Flautas Boehm, incluindo flautim e flautas em Sol.

## 7 OS SAXHORNS

Adolphe Sax (1814-1894) foi um dos mais importantes fabricantes de instrumentos de sopro do século XIX. Dois instrumentos por ele inventados levam seu nome e permaneceram em uso até os nossos dias. O *saxhorn* é um instrumento cônico de metal com três válvulas, provido de bocal em forma de taça, e foi projetado desde o sopranino em Mi b, alternadamente entre Mi b e Si b, até o contrabaixo em Si b.

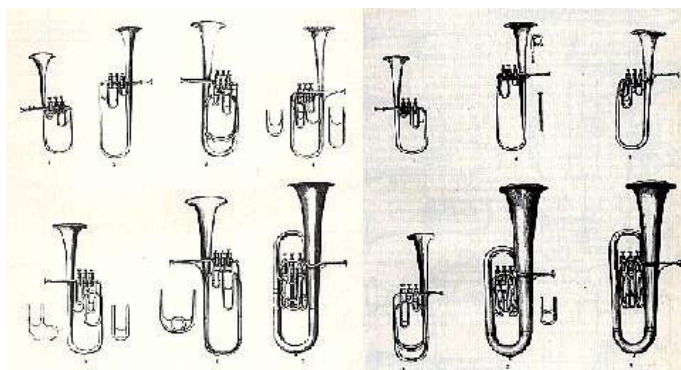


Fig. 30: Saxhorns no catálogo da fábrica de Adolphe Sax.

Há alguma semelhança do *saxhorn* com o grupo das tubas, porém não são o mesmo instrumento. A sua patente, de 1845, como um instrumento totalmente novo foi questionada

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 11-25, jan./dez. 2007

judicialmente por fabricantes franceses de instrumentos, provavelmente porque a tuba foi desenvolvida entre 1820 e 1830. Mas sem dúvida o *saxhorn* é um projeto de uma família de instrumentos com uniformidade tímbrica, e que certamente possui qualidades que o fizeram sobreviver até hoje. A diferença básica entre os *saxhorns* e as tubas é na questão que estas têm o tubo bem mais largo nos modelos graves, como pode ser visto na figura 31.



Fig.31: À esquerda, saxhorns de vários modelos. À direita, a tuba.

## 8 O SAXOFONE

Assim como os saxhorns, os saxofones foram projetados desde o sopranino até o contrabaixo. A geração do som é a partir de uma palheta simples presa a uma boquilha<sup>5</sup>, como no caso do clarinete, porém o projeto acústico é muito diferente. O clarinete conta apenas com os sons parciais ímpares, por utilizar um tubo fechado cilíndrico, e o tubo cônico do saxofone é capaz de produzir toda a série harmônica como os tubos abertos. Isso distancia muito os dois instrumentos em timbre, que é determinado pela quantidade e tipo de harmônicos, e torna o sax capaz de oitavar a escala de sons fundamentais nos mesmos tamanhos de tubo, ao contrário do clarinete. A tubulação de grande diâmetro do saxofone somada ao dobro de sons parciais lhe confere grande poder sonoro somente comparável aos metais. Porém, dada a grande maleabilidade tímbrica do saxofone, é possível na sua execução aproximar muito o seu timbre ao de outros instrumentos. O tubo possui orifícios controlados através de chaves, de forma muito parecida ao oficleide, sem esquecer que a posição de repouso da maior parte das chaves do saxofone é a aberta. O dedilhado foi elaborado baseado no sistema da flauta de Boehm e no oboé com melhorias também ao estilo de Boehm, devido à sua lógica e praticidade.

O saxofone original de Adolphe Sax possuía duas chaves de acionamento individual que controlavam dois minúsculos orifícios destinados a produzir nodos em lugares diferentes do tubo, ou seja, regiões de baixa pressão onde a amplitude da vibração é nula. O nodo força a divisão da coluna de ar para a produção de sons harmônicos e auxilia a obtenção de oitavas. Essa técnica é a mesma utilizada em todas as madeiras, seja abrindo registros específicos para esse fim, ou chaves dentro da escala que pelo posicionamento possam cumprir a mesma função. Hoje em dia, para o registro de oitava, os fabricantes de saxofones utilizam apenas uma chave que controla um ou outro orifício, o que varia automaticamente de acordo com a região do tubo. O fato de poder emitir as mesmas notas na segunda oitava com os mesmos

<sup>5</sup> A boquilha do saxofone é encaixada no *tudel* revestido de cortiça de forma que possa deslizar para afinação fina. Originalmente fabricada em madeira, é atualmente fabricada em ebonite (borracha dura), resinas ou metais diversos, como os protótipos brasileiros de Leonardo Fucks em fibra de carbono.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 11-25, jan./dez. 2007

comprimentos de tubo, melhoramentos como o sistema automático de troca de orifício de oitava e o fechamento automático do **Sol#** quando se fecham as chaves principais da mão direita (**Fá**, **Mi** e **Ré**), ajudaram a tornar a mecânica do saxofone extremamente simplificada e prática para a realização de escalas e arpejos se comparada à dos outros instrumentos da família das madeiras. Porém, esse conceito de simplicidade se aplica apenas ao uso na extensão inicial de duas oitavas e uma quinta, pois o mecanismo se torna muito mais difícil nas regiões extremas. No extremo grave do instrumento, além da mecânica, a emissão e o controle são difíceis, ao contrário do clarinete, por exemplo. Como acontece em todos os instrumentos de sopro na região aguda, tanto a afinação quanto o timbre e a mecânica merecem atenção especial.

O conjunto de saxofones que consta da patente francesa de 1846 é de 14 instrumentos, a princípio divididos em dois grupos: o militar e o orquestral. O grupo militar era formado por: sopranino (**Mi b**), soprano (**Si b**), alto (**Mi b**), tenor (**Si b**), barítono (**Mi b**), baixo (**Si b**) e contrabaixo em (**Mi b**). O grupo orquestral era semelhante, porém utilizava as alturas de **Fá** e **Dó**, e o saxofone alto era chamado *mezzo soprano* e o tenor melódico. A família em **Fá** e **Dó** caiu totalmente em desuso e não figura nos catálogos atuais dos fabricantes. Na figura 32 temos a família representada sobre um gráfico de medida em pés que possibilita noção de tamanho. O sax contrabaixo chama a atenção pelo tamanho, por volta de dois metros de altura.

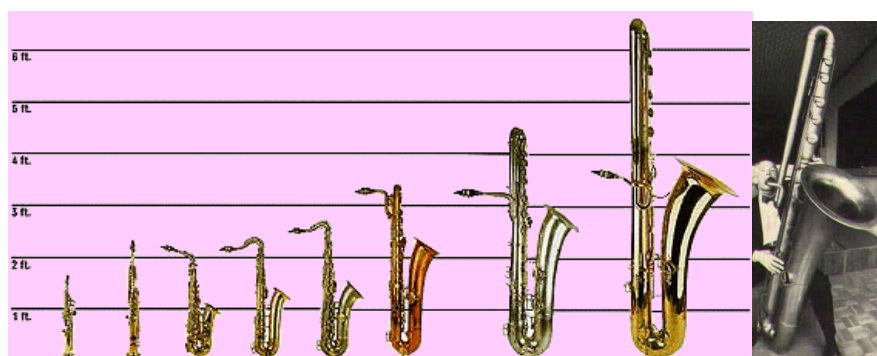


Fig. 32: Da esquerda para a direita: sopranino, soprano, alto, tenor melódico, tenor, barítono, baixo e contrabaixo. No lado esquerdo pode-se ver uma escala na vertical com as medidas (em pés). Ao lado direito, o saxofone contrabaixo.

Embora muitos fabricantes tenham tentado desenvolver modelos bem diferentes do projeto original, atualmente praticamente todos os instrumentos fabricados são inspirados nos saxofones do fabricante francês Henri Selmer, e os modelos originais fabricados por Adolphe Sax (Figura 33).

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 11-25, jan./dez. 2007



Fig. 33: Saxofones Henri Selmer atuais: soprano, soprano, alto, tenor, barítono e baixo. A seguir os originais de Adolphe Sax. Deitado, o soprano. Da esquerda para a direita: alto, tenor, barítono, baixo e contra-baixo.

À guisa de curiosidade, não se pode deixar de mencionar a construção de um protótipo do modelo subcontrabaixo ou octacontrabaixo, que não constava dos planos de Adolphe Sax (Figura 34).

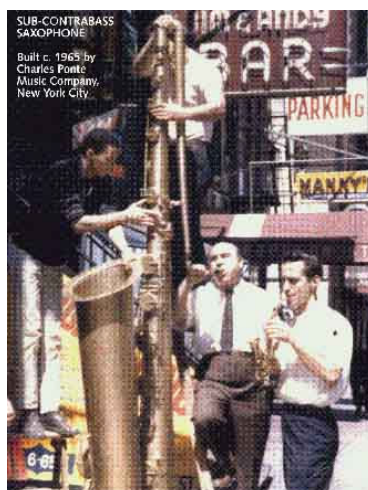


Fig. 34: Protótipo de saxofone sub-contrabaixo de Charles Ponte, de 1965. À direita soprano curvo.

**ABSTRACT:** This article addresses the wind instruments and their basic acoustic elements. It also considers that, along with the various improvements along the first half of the 19<sup>th</sup> century, the Theobald Boehm's keys system and then the Adolphe Sax's saxophone appear. Illustrations of different stages of these instruments are provided.

**KEYWORDS:** saxophone, wind instruments, Theobald Boehm, Adolphe Sax.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 11-25, jan./dez. 2007

## REFERÊNCIAS

ADOLPHE SAX. In: *The New Grove's Diccionary of Music And Musicians*. London: Macmillan Publisher Limited, 1980: 530-531.

ADOLPHE SAX, UN CRÉATEUR OBSTINÉ. Disponível em:  
<<http://asaxweb.free.fr/adolphe.html>> Acesso em: 25 de jul. 2004.

CASELLA, Alfredo e MORTARI, Virgilio. *La Tecnica de la Orquesta Contemporanea*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1987.

CHARLES-JOSEPH SAX. In: THE NEW GROVE'S DICCIONARY OF MUSIC AND MUSICIANS. London: Macmillan Publisher Limited, 1980: 530.

CLARINETTE. *Catalogue Thematique*. Paris: Alphonse Leduc Editions Musicales, 1993a.

DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA. *Edição concisa/ editado por Stanley Sadie*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

HOLANDA-FERREIRA, Aurélio Buarque. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

\_\_\_\_\_. *Pequeno Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

FORSYTH, Cecil. *Orquestration*. New York: Dover Publications, Inc., 1982.

GAI, Vinicio. *Il Flauto*. Ancona: Bèrben Editioni Musicali, 1975.

HOTTETERRE, Jacques-Martin. *Principles of the Flute, Recorder & Oboe*. New York: Dover Publications, Inc., 1968.

MEYER, Ivan. *História do Saxofone*. Disponível em:  
<[www.explicasax.com.br/sopra/historiadosax.html](http://www.explicasax.com.br/sopra/historiadosax.html)> Acesso em: 26 Jul. 2004.

MONTARROYOS, Marcio. *Comunicação pessoal*. Rio de Janeiro, 2004.

NATIONAL MUSIC MUSEUM - THE UNIVERSITY OF SOUTH DAKOTA - Virtual Tours. Disponível em: <<http://www.usd.edu/smm/galleries.html>> Acesso em: 25 jul. 2004.

PISTON, Walter. *Orquestration*. New York/ London: W. W. Norton & Company, Inc, 1955.

QUANTZ, Johann Joachim. *On Playing the Flute*. New York: Schirmer Books, 1966.



R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 11-25, jan./dez. 2007

RASCHÈR, Sigurd. *Once More -- The Saxophone*. (1972). Disponível em: <<http://www.classicsax.com>> Acesso em: 25 jul. 2004.

\_\_\_\_\_. *The Saxophone History*. (1972). Disponível em: <<http://www.classicsax.com>> Acesso em: 25 jul. 2004.

\_\_\_\_\_. *Top-tones for the saxophone*. New York: Carl Fischer, Inc , 1941.

RÓNAI, Laura. *Em Busca de um Tempo Perdido: Métodos de Flauta do Barroco ao Século XX*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2003.

\_\_\_\_\_. *Ensaio sobre a flauta*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2003.

SAXOPHONE. *Catalogue Thematique*. Paris: Alphonse Leduc Editions Musicales, 1993b.

SAXHORN. In: *The New Grove's Dicionary of Music and Musicians*. London: Macmillan Publisher Limited, 1980: 531-534.

SAXOPHONE. In: *The New Grove's Dicionary of Music and Musicians*. London: Macmillan Publisher Limited, 1980: 534-539.

SAXOTROMBA. In: *The New Grove's Dicionary of Music and Musicians*. London: Macmillan Publisher Limited, 1980. p. 539.

TAFFANEL, Paul; GAUBERT, Philippe. *Grands Exercices Journaliers de Mécanisme*. Paris: Alphonse Leduc Editions Musicales, 1927-1958.

\_\_\_\_\_. *Méthode Complète de Flûte*. Paris: Alphonse Leduc Editions Musicales, 1923-1958.

THE NEW GROVE'S DICTIONARY OF MUSIC AND MUSICIANS. London: Macmillan Publisher Limited, 1980.

THURMOND, James Morgan. *Note Grouping – A Method for Achieving Expression and Style in Musical Performance*. Ft. Lauderdale: Meredith Music Publications, 1982.

## MEDIAÇÃO E MUSEUS, SITUAÇÃO E DESLOCAMENTO

*Denise Bandeira<sup>1</sup>*

**RESUMO:** No artigo apontam-se questões do avanço e do desenvolvimento tecnológico, das comunicações e mídias. Aspectos gerais do cenário fruto do uso das novas tecnologias e das implicações na disseminação e a construção do conhecimento, dos processos e práticas da formação de professores e, especificamente, no ensino de arte. Como contraponto a este panorama, discute-se uma proposta de encaminhamento para uma disciplina presencial do curso de Artes Visuais da FAP, apoiada pelo uso da Internet, instaurando-se uma discussão em relação aos processos de mediação de obras de arte em museus. Além de tecer breves comentários sobre as relações entre a produção e o uso do material pelos alunos integrantes de um grupo on-line.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino de arte, tecnologias, internet, novas mídias.

O crescimento exponencial das tecnologias exige outra compreensão dos processos de trabalho, do conhecimento, além de abrir caminho para uma transformação profunda dos processos educativos, refletindo na formação de professores. Tal encaminhamento tem sido defendido e adotado por pesquisadores como Oliveira (1996) e Feldmann (2005) na discussão do uso de mídias interativas nos cursos de formação de professores.

Conseqüentemente, a importância do conhecimento e a integração das tecnologias nas práticas docentes ganham cada vez mais espaço na pauta de discussão dos programas e políticas públicas para a educação do século XXI. Exemplificadas pelas recentes ações legislativas e seus impactos na formação e na educação.

Santaella (2006) defende que este mesmo período deverá ser lembrado como de grande transformação nos meios de comunicação, ou seja, estas análises enfatizam a passagem de todas as mídias para a transmissão digital. E, entre as conseqüências deste panorama, destaca a tendência de conversão das informações como imagens, textos e sons de todos os tipos, contidas em diferentes mídias, em formatos legíveis pelo computador. A pesquisadora (2006, p. 78) sintetiza estas alterações em um processo comunicacional ao destacar aspectos deste desenvolvimento: “No cerne dessas transformações, os computadores e as redes de comunicação passam por uma evolução acelerada, catalisada pela digitalização, a compressão dos dados, a multimídia, a hipermídia.”

Por outro lado, Feldmann (2005, p. 10) considera que um grande desafio se apresenta na atualidade para a educação, compreender a profunda mudança do universo do conhecimento, que “potencializado pela revolução tecnológica tem alterado de modo significativo as formas de ensinar e aprender”. Contudo, será que as tecnologias de informação e comunicação estariam realmente presentes no cotidiano das escolas de arte?

---

<sup>1</sup>Mestre em Educação pela UFPR, professora no curso de Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 27-35, jan./dez. 2007

Nas instituições públicas surgem discussões polarizadas, em defesa de propostas inovadoras ou pela manutenção de práticas conservadoras e, por outro lado, faltam recursos humanos e estruturais para incorporar avanços tecnológicos. Opta-se por soluções ineficientes e distantes de condições ideais, ou seja, equipamentos obsoletos, sem formação de pessoal, infra-estrutura e recursos insuficientes e sobram problemas.

Percebe-se a urgência da inclusão e do uso das tecnologias no processo educativo, prevendo-se refletir sobre maneiras de pensar e de ensinar do mundo contemporâneo, muitas vezes, ao discutir a mudança subjetiva dos alunos alimentada por suas vivências durante o processo de formação e, depois, na prática profissional.

Autores como Pesce (2005, p. 100) que analisaram práticas docentes em relação aos avanços da educação, destacam que: “ao longo da nossa atuação na formação docente, temos pretendido que a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC), pelos educadores, possibilite-lhes um repensar sobre a prática pedagógica para promover a mudança na escola”.

Sabe-se que muito destes resultados dependem de políticas públicas e de recursos continuamente aplicados na modernização de laboratórios e infra-estrutura, atualização de equipamentos e programas, formação de técnicos e até mesmo para contratação de pessoal capacitado.

No entanto, alguns procedimentos educacionais podem ser transformares a partir do uso das novas tecnologias e depende apenas de alterações das práticas de sala de aula com uso de mídias, em geral, disponíveis e ao alcance da grande maioria dos professores e alunos. Entre várias abordagens que contribuem para entendimento dos processos comunicativos pode-se destacar o conceito de hipermídia propagado por Gosciola (2003, p. 34). O autor sintetiza o termo como um conjunto de meios que permite acesso simultâneo a textos, imagens e sons de modo interativo e não-linear, usando *links* com opções de navegação além de possibilitar a criação de uma versão pessoal. Na caracterização da hipermídia, vários pesquisadores, apontam três elementos, imaterialidade, interatividade e velocidade. Para Nunes Filho (2003) tal condição implica em afirmar diferentes processos de construção sígnica na esfera digital, ou seja, operações com informações vinculadas, interconexões narrativas, multiplicidade, informações instantâneas e uma estrutura não-linear.

Concordando com estas condições e características, Santaella (2004) declara que a hipermídia potencializa os processos de recepção e o usuário aciona habilidades de leitura distintas daquelas usuais empregadas para as mídias impressas. A mesma autora (2004, p. 12) explica que conectado à rede, o leitor integra-se “de modo a-seqüencial, fragmentos de informação de natureza diversa, criando e experimentando, na sua interação com o potencial dialógico da hipermídia, um tipo de comunicação multilinear e labiríntica”.

Para Nunes Filho (2003) torna-se necessário discutir e apresentar possibilidades de organização e comunicação da informação no ciberespaço e nos ambientes de hipermídia, em função das especificidades do próprio meio, das exigências dos usuários, das novas visualidades, muito além dos elementos do tradicional suporte material, das informações impressas, fotografias, livros, etc.

O uso das tecnologias (TIC) apresenta-se como uma vantagem em função das exigências e do arsenal de informações imprescindível para desvendar a expansão do campo, da criação e produção da arte contemporânea.

Além das possibilidades das ferramentas tecnológicas, da interação dos meios de comunicação e os usuários via rede, vários teóricos dedicam-se a discutir a respeito da educação não formal e sobre as instituições museológicas.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 27-35, jan./dez. 2007

Inclusive, questionando quais condições permitiriam aos museus se tornarem espaços privilegiados para o desenvolvimento de ações desta natureza.

Desde a década de 1960, a produção artística no País, tem se preocupado em pesquisar resultados e impactos com uso de novos meios e mídias. Em parte, este panorama apresenta-se copilado em um primeiro levantamento por Peccinini (CATÁLOGO, 1985) e demonstra um descompasso entre esta produção e o ensino dos novos meios na educação, tanto para produção quanto para seu entendimento. Conteúdo e a forma em situações determinadas, a arte criada em novos meios deve ser vista como em atividade, para a pesquisadora, estes resultados devem ser entendidos no contexto da realidade e operando neste contexto, resultando em outra função e natureza da arte.

Por outro lado, observa-se a abordagem transdisciplinar defendida por Peccinini (2004, p. 81) e aplicada no projeto para o acervo MAC-USP on-line. Sendo que o escopo desta pesquisa, de acordo com a autora, considera a existência de um contexto marcado pelas tecnologias da informação, responsável pela alteração profunda da sociedade e da cultura desde final dos anos 1980, e pela criação de forma incessante e dinâmica, de novas relações com o saber, a sensibilidade e a educação.

Percebe-se, nesta condição, que a mediação, considerada um foco importante para a ação pedagógica e definida como “um estar entre muitos” por Martins (2005, p. 7), também, alimenta muitas discussões sobre propostas de ações educativas em museus e no ensino de arte em cursos de licenciatura.

Um trabalho de monitoria ou uma simples visita a uma exposição de desenhos acompanhando alunos, ações como estas poderiam desencadear um processo efetivo de ensino-aprendizagem? Será possível integrar ações educativas em museus, tecnologia e arte contemporânea? Observa-se que o uso das tecnologias também pode viabilizar ações coletivas e colaborativas no ensino e na aprendizagem. Embora seja necessário abdicar-se de uma condição ideal, ainda seria possível fornecer apoio às ações educativas e apresentar uma discussão em torno de questões tradicionais de uma investigação: o quê? Por quê? Para quê? Como? Quando? Onde?

A oportunidade, para esta proposta de ação pedagógica, surgiu com a exposição Raul Cruz Desenhos, uma mostra incluída no calendário de 2006, da programação do Museu de Arte Contemporânea do Paraná, (MAC-Pr). A partir de uma conhecida noção piagetiana<sup>2</sup> de esquema, também, defendida por Perrenoud (2001), pode-se chamar de esquema de ação aquilo que seria passível de transferência, sendo generalizável.

De acordo com Perrenoud (2001) pode-se aceitar que qualquer ação pedagógica seria constantemente controlada pelo *habitus*<sup>3</sup>. Contudo, ainda segundo o autor, os processos educativos estariam baseados em quatro mecanismos: a partir de rotinas (saberes procedimentais), oportunidades (controle padronizados de situações), direcionamento de projetos (na realização de seqüências didáticas e a ocorrência de imprevistos enfrentados a partir de uma prática profissional ampliada) e nos casos de indeterminação ou de desordem (resolvidos pelo inconsciente pessoal ou cultural do professor).

---

<sup>2</sup> PIAGET, J. *Biologie et connaissance*. Paris: Gallimard, Coll. Idées, 1973.

<sup>3</sup> De acordo com a noção de *habitus*, conceito ampliado por Bourdieu (1972, 1980) e apud Perrenoud (2001, p. 162), considerado responsável pela determinação de “um conjunto de esquemas de percepção, de avaliação, de pensamento e de ação”.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 27-35, jan./dez. 2007

A partir do advento das novas tecnologias, conjugado ao interesse pela ação educativa em museus e deste panorama da ação pedagógica, pretende-se refletir sobre o ensino da arte com apoio da fundamentação e de algumas das idéias sobre a formação de professores apresentadas por Perrenoud (2001).

Com o propósito de refletir aspectos da produção contemporânea, no ensino de arte, a disciplina de Linguagem Contemporânea 4 passou a integrar o currículo do curso de licenciatura em artes visuais da Faculdade de Artes do Paraná (FAP), a partir da reforma apresentada em 2002.

A oportunidade para uma proposta de ação pedagógica integrada aos aspectos da educação em museus surgiu com a exposição Raul Cruz Desenhos<sup>5</sup> incluída no calendário 2006 da programação do Museu de Arte Contemporânea do Paraná (MAC-Pr).

O propósito foi, em um primeiro momento, aprofundar questões relacionadas à mediação, conceituada por Martins (2005, 1998) a partir de pesquisas desenvolvidas na direção da experimentação da ação educativa em exposições e na formação de educadores.

Para a autora (2005, p. 7) a mediação poderia ser entendida não apenas como “uma ponte entre arte e o público” e, também, em relação à percepção entre diferentes espaços e atores, representados pela obra, o artista, historiador, críticos, pelas questões de repertório e tantos outros aspectos que perpassam o momento de uma mediação.

Ao se considerar a determinação dos mecanismos da ação pedagógica de acordo com Perrenoud (2001) se aceita o fato de que reconhecer a parte do *habitus* na ação pedagógica permitiria também obter um esclarecimento em relação às práticas pedagógicas automatizadas pelos professores. Para o mesmo autor (2001, p. 170): “uma alteração deliberada das condições da prática com frequência induz, ao mesmo tempo, mudanças inconscientes e certas tomadas de consciência e regulações intencionais”.

Ao se optar pela mudança de programas ou métodos, o professor incorpora alterações do mundo a sua volta. Para Perrenoud (2001, p. 172) “tomar consciência daquilo que se faz não acontece por si”. Esta opção pode se configurar como uma mudança do *habitus*, ou seja, a adoção de mecanismos que podem favorecer esta transformação. Destaca-se que a prática reflexiva ou a epistemologia da ação, de acordo com Perrenoud (2001, p. 174) tal fato ocorre quando o sujeito “toma sua própria ação, seus próprios funcionamentos psíquicos com objeto de sua observação e de sua análise; ele tenta compreender sua própria maneira de pensar e de agir”.

Os mecanismos de formação que proporcionem interatividade, além de outras formas de colaboração, cooperação e de trabalho em equipe, ajudam a preparar uma prática reflexiva. Em relação ao encaminhamento das atividades da disciplina adotou-se uma página na WEB criada especificamente para possibilitar o contato, troca de e-mails e arquivos (conteúdo, imagens e dados) entre alunos e professor (ver Fig. 1). Os alunos foram convidados a participar cadastrando seus dados para receber os informes e trocar impressões com apoio da Internet. O propósito seria construir uma memória das ações, um diálogo com a classe, mantendo um canal de acesso e de trocas permanentes.

A primeira visita a exposição deixou evidente que muito poderia ser apropriado nesta experiência, desde as possibilidades de mediação, do espaço, da obra artística, da percepção e até outros meios de entendimento. Na oportunidade, o museu ofereceu dois encontros, abertos

---

<sup>4</sup> Ofertada no 3º ano, a disciplina obrigatória tem carga horária de 60 horas, apresenta a seguinte ementa: estudo teórico, prático e reflexivo dos elementos que configuram a linguagem visual contemporânea.

<sup>5</sup> A exposição foi realizada, entre 7/04 a 30/06/2006, com a curadoria de Geraldo Leão, Eliane Prolik e Paulo Reis, membros do Conselho do MAC-PR.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 27-35, jan./dez. 2007

ao público, com uma apresentação de aspectos teóricos sobre a produção do artista e um segundo encontro, para discutir os argumentos que serviram para dar suporte à curadoria, durante o período da exposição.

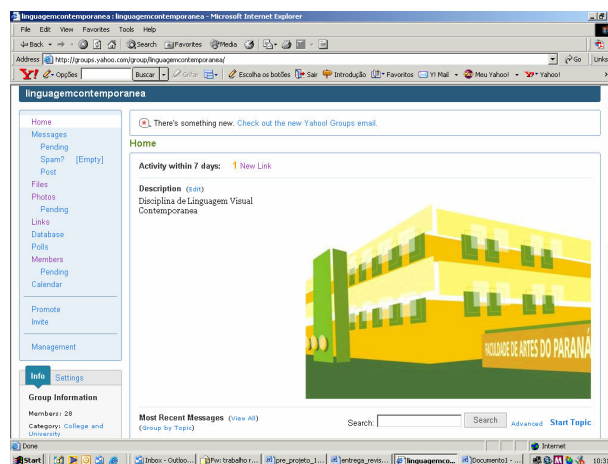


Fig. 1: imagem da interface da página de abertura

Nas práticas de sala de aula deu-se início a uma proposta de mapeamento, ou seja, uma construção rizomática, defendida por Martins (2005). Em suas pesquisas sobre estratégias para a educação em museus, a autora (2005) escolheu a idéia de rizoma, de acordo com a definição de Deleuze e Guattari (2004). Destaca-se entre os argumentos da pesquisadora (2005, p. 130) a advertência de que não se constrói conhecimento a partir de uma página em branco e sim a partir de conexões, além de que: “em termos educacionais, o rizoma nos leva a questionar as normas rígidas e os objetivos pré-fixados e refratários a mudanças”.

Assim, estas indagações nortearam a realização de um levantamento prévio dos processos de mediação que ocorrem na interação dos sujeitos com a obra de arte, aproveitando-se a oportunidade oferecida pelas exposições artísticas. Um dos resultados deste levantamento seria a produção de um material de apoio pedagógico ou mais especificamente de um material educativo para a exposição Raul Cruz Desenhos.

A primeira etapa foi constituída pela elaboração de algumas entrevistas para discutir o significado da mediação. Os textos compilados foram disponibilizados na página do grupo na WEB. O propósito da atividade era discutir a mediação, entre a arte e o público, a partir das ações, curatorial e educativa, do repertório pessoal e cultural do sujeito, além de outros tantos aspectos.

Em seguida, os alunos passaram a discutir um mapa de conceitos sobre diferentes termos, aspectos e conteúdos, relacionados ao artista, a produção, a obra e ao campo expandido da arte. Com o intuito de discutir e elaborar uma estratégia de apreensão da obra do artista (leitura visual, conteúdo formal, expressivo, culturais, sociais, históricos, material, etc.) optou-se pela elaboração coletiva de um mapa rizomático.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 27-35, jan./dez. 2007

As plantas do espaço expositivo e uma série de fotografias digitais das obras foram incluídas na página do grupo para subsidiar as propostas do material educativo. Os grupos de estudantes se revezaram entre a participação dos debates, as visitas à exposição, na leitura e aprofundamento das questões didáticas pedagógicas a partir de análises críticas de outros tipos de material para a educação<sup>6</sup> em museus.

Nesta etapa, pretendia-se diagnosticar aspectos metodológicos e possibilidades de ensino-aprendizagem a partir da experiência estética, entre público e obra, considerando-se o espaço do museu.

O resultado do levantamento configurado no mapa conceitual possibilitou a escolha de temas para a produção do material teórico. Os alunos trabalharam em grupos com a intenção de elaborar roteiros para apropriação de conteúdos, conceitos e processos de criação, produção e recepção do conhecimento em arte (MARTINS, 1998). Diferentes esquemas gráficos foram discutidos (ver fig. 2) obtendo-se uma proposta final com a indicação de conceitos sobre a produção, discussão e reflexão da arte e sobre o artista.

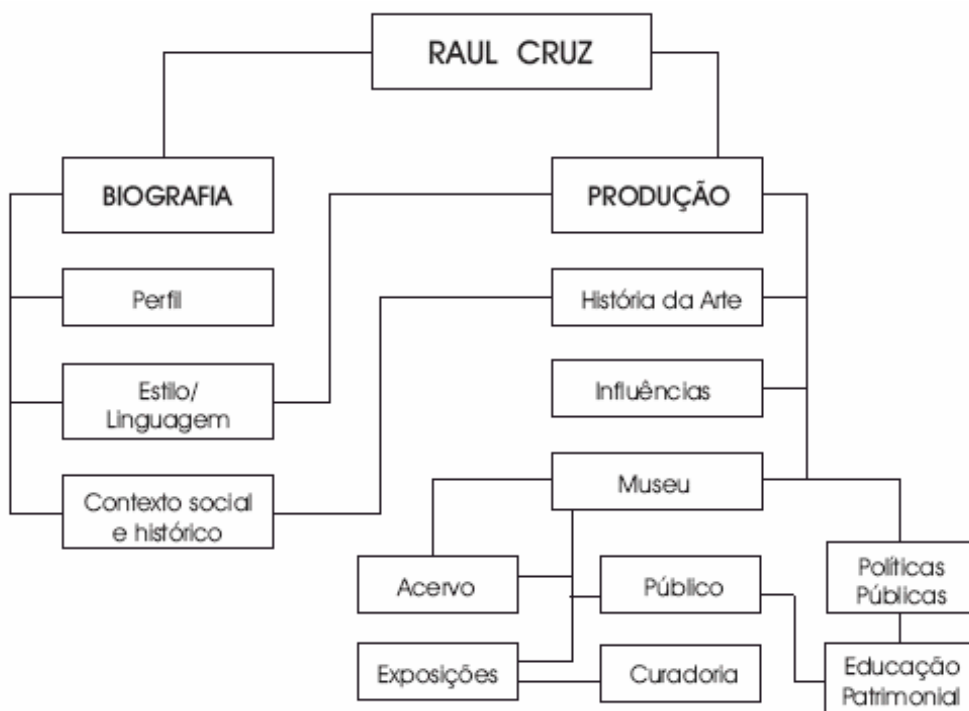


Fig. 2: esquema prévio para a produção de um mapa rizomático preparado pelos alunos do 3º AV - FAP

<sup>6</sup> Cita-se, por exemplo, o material de apoio “A educação pública e a XXIV Bienal Internacional de São Paulo”.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 27-35, jan./dez. 2007

Sem deixar de lembrar a frase “o meio é a mensagem” (MACLUHAN, 1999, p. 21) que apresentou uma condição de inovação, do ambiente e dos hábitos de percepção, ao propor que os sentidos humanos fossem considerados extensão dos meios. Tal discussão, que ocorreu no início dos anos de 1960, foi precursora de propostas de integração, favorecida pela contribuição das mídias e dos estudantes nos processos de ensino.

Para Santaella (2001) as novas tecnologias ajudaram a descentralizar a comunicação dos *mass media*, afetaram a recepção ao permitir ao usuário maior poder de decisão, controle e até certas escolhas. Ainda para a autora (2001, p. 63 – 64), importantes teóricos defendem a aposta de que as “novas tecnologias da informação operam no centro da subjetividade humana em todas as suas dimensões: da inteligência, memória, sensibilidade e afetos”. Percebe-se que nesta proposta de trabalho coletivo conjugaram-se teorias, representações, saberes e humores, além de oferecer uma oportunidade maior de discussão e reflexão para que cada um dos sujeitos se aproprie do conhecimento.

O uso do computador, de programas e de ferramentas, para acessar e compartilhar informações on-line permite a criação de novos ambientes de aprendizagem. Na experiência realizada com um grupo de alunos das turmas<sup>7</sup> do terceiro ano curso de Licenciatura em Artes Visuais (FAP) procurou-se, com uso dessa possibilidade, ampliar a discussão e as trocas entre os participantes.

A pesquisadora Pesce (2005, p. 100-101) defende a capacidade de mudança na escola causada pelo uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e garante: “não nos referimos à mudança extrínseca do ser, mas à subjetiva, cujas modificações emergem ao longo do processo vivido.” Observa-se uma discussão que aponta como foco de mudança, às condições da subjetividade, em todas as suas dimensões, ou seja, como proposto por Santaella (2001), da inteligência, memória, sensibilidade e dos afetos.

As novas tecnologias passam a contribuir com o processo educativo (LÉVY, 1993). Utilizadas principalmente no papel de ferramentas, também tornaram eficiente a apresentação de modelos e transformaram as noções de aprender com uso de mídias, como televisão, vídeo, rádio e Internet, além das possibilidades de criação de ambientes educacionais e a articulação com outros tipos de material impresso, áudio ou digital.

A experiência do uso de uma ferramenta de apoio, como um grupo *online*, ajudou a refletir sobre a interação dos alunos com as tecnologias, em parte, com a troca de informações e, também, permitiu um desenvolvimento das práticas educativas além do espaço da sala de aula. Ao disponibilizar conteúdos, atualizar informações, propor diferentes *links* ou notícias sobre acontecimentos no campo da arte, possibilitou uma ampliação de território, quase ao mapa proposto como esboço do percurso. Um processo de espelhamento, de trocas e contribuições entre participantes, propiciado pelo uso da hipermídia.

**ABSTRACT:** *The article focuses on issues of communication and media advance and technological development. It covers general aspects of the panorama that emerges from the use of new technologies and its effects upon the construction and dissemination of knowledge, and the practical processes of teacher education, specifically in the arts. As a counterpoint, it presents a syllabus proposal for a course about contemporary art counting on Internet support in the undergraduate program of Visual*

---

<sup>7</sup> Alunos da disciplina Linguagem Contemporânea do 3º ano do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná (FAP).



R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 27-35, jan./dez. 2007

*Arts at the College of Arts of Paraná (FAP). A discussion regarding mediation processes of works of art in museums follows, with brief arguments about the connection between production and the use of materials by students who integrate an on-line group.*

**KEYWORDS:** *art-education, internet, new media.*

## REFERÊNCIAS

- CATÁLOGO. *Arte novos meios/multimeios - Brasil '70/'80*. São Paulo: Fundação Armando Álvares Penteado, 1985.
- FELDMANN, M. G. (org.). *Educação e mídias interativas: formando professores*. São Paulo: EDUC, 2005.
- GOSCIOLA, V. *Roteiro para novas mídias: do game à TV interativa*. São Paulo: Senac São Paulo, 2003.
- LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- MACLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação: como extensões do homem (understandig media)*. Trad. Décio Pignatari. 11 ed. São Paulo: Cultrix, 1999.
- MARTINS, Mirian Celeste (org.e coord.). *Mediação: provocações estéticas*. GRUPO de Pesquisa Arte/Cultura/Público. São Paulo: Pós-graduação do Instituto de Artes/Unesp, 2006.
- \_\_\_\_\_.; GUERRA, Maria Terezinha Telles. *Didática do Ensino da Arte - Poetizar, fruir e conhecer Arte*. São Paulo: FTD, 1998.
- NUNES FILHO, P. *Processos de significação: hipermídia, ciberespaço e publicações digitais*. In: Revista Fórum Media. N° 6. 2003. Curso de Comunicação Social da ESEV [online] Disponível em: < <http://www.ipv.pt/forumedia/6/default.htm> > Acesso em: 15 de julho de 2006.
- OLIVEIRA, V.B. (org.). *Informática em psicopedagogia*. São Paulo: Senac, 1996.
- PERRENOUD, P. *O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análises das práticas e tomada de consciência*. In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (orgs.). *Formando professores profissionais: que estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p.161-182.
- PECCININI, Daisy. Pesquisa de história da arte na cibercultura. In: MEDEIROS, Maria Beatriz de (org.). *Arte em pesquisa: especificidades*. v. 1. Brasília: ANPAP, 2004.
- PESCE, L. Analisando a metodologia de mediação a distância na formação de educadores, à luz da perspectiva lingüística sócio-histórica. In: FELDMANN, M. G. (org.). *Educação e mídias interativas: formando professores*. São Paulo: EDUC, 2005.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 27-35, jan./dez. 2007

SANTAELLA, Lúcia. *Comunicação e Pesquisa: projetos para mestrado e doutorado*. São Paulo: Hacker, 2006.

\_\_\_\_\_. *Navegar no hiperespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

\_\_\_\_\_. *Comunicação em pesquisa: projetos para mestrado e doutorado*. São Paulo: Hacker, 2001.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 37-50, jan./dez. 2007

O USO DE MAPEAMENTO NA MEMORIZAÇÃO DO ALLEGRO  
MODERATO DA SONATINA No. 3 DE JUAN CARLOS PAZ:  
UMA ABORDAGEM PRÁTICA

*Francisco Koetz Wildt\**  
*Any Raquel Carvalho\*\**  
*Cristina Capparelli Gerling\*\*\**

**RESUMO:** O presente artigo é uma versão abreviada da dissertação de Mestrado em Música – Práticas Interpretativas, de Francisco K. Wildt, defendida em maio, 2004. O trabalho apresenta uma aplicação prática do princípio de mapeamento musical segundo Rebecca Payne Shockley (Mapping Music: for Faster Learning and Secure Memory, 1997), procurando demonstrar a aplicabilidade do princípio na memorização de uma obra não tonal. O trabalho discute a importância da memorização na execução pianística, bem como no processo de aprendizado deste instrumento para então oferecer uma demonstração da aplicação do princípio através de exemplos. Através de uma abordagem prática, o propósito é contribuir no que diz respeito ao desenvolvimento de processos sistemáticos de memorização na prática pianística. A peça escolhida para a aplicação é a Sonatina No. 3 de Juan Carlos Paz, composta em 1933.

**PALAVRAS-CHAVE:** memorização; mapeamento; execução pianística.

## INTRODUÇÃO

Através da vivência nos meios em que se cultua e ensina a arte de tocar piano, percebe-se que o emprego de procedimentos sistemáticos e racionais para a memorização musical ainda não é totalmente integrado ao cotidiano dos pianistas. Além da função da memorização em atividades musicais envolvendo a execução pública, quando normalmente se dispensa o uso de partitura, a importância da memorização como parte do processo de aprendizado e desenvolvimento musical tem sido tópico de especial relevância em discussões que enfocam o papel da memória na execução pianística.

A opção pela memorização, no que tange às execuções em público, é feita espontaneamente por grande parte dos intérpretes, mesmo quando isto implica em um esforço maior na preparação. Diversos fatores podem determinar esta escolha, como por exemplo o aspecto estético da performance, ou ainda a maior liberdade corporal da qual se pode usufruir quando a execução já não depende do constante contato visual com a partitura. Além disso, por exigir mais tempo de estudo, a memorização pode reforçar a intimidade entre o intérprete e a obra interpretada.

---

\*Faculdade de Artes do Paraná (FAP), \*\*Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS),  
\*\*\*Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 37-50, jan./dez. 2007

Por outro lado, a possibilidade de se utilizar a partitura dispensa a necessidade de percorrer todas as etapas envolvidas na preparação de uma execução de memória, sendo, portanto, uma solução natural em determinadas circunstâncias, como quando não se dispõe do tempo necessário para que aquelas etapas sejam levadas a cabo. Nestes casos, no entanto, para fins pedagógicos, o músico não deveria deixar de passar pelas mesmas etapas de estudo da preparação de uma execução de memória, utilizando a partitura apenas como um guia.

Não obstante, a opção pelo uso da partitura muitas vezes decorre de desconhecimento da existência de processos que possam otimizar a memorização ou da falta de confiança na capacidade de memorizar. Isto concorre para que a tarefa da memorização seja realizada através de atividades repetitivas ao instrumento. Estudos indicam, no entanto, que a segurança de uma execução de memória nem sempre é garantida através do processo da repetição pura e simples. Kaplan, por exemplo, considera que a memória adquirida através da mera repetição mecânica é extremamente frágil. Segundo este autor, “Basta uma mudança nas condições em que se realiza a execução para que a mesma fique ‘perturbada’ com as conseqüências funestas que se conhecem” (1987, p. 71).

Segundo Williamon, a estratégia baseada em muitas horas de prática repetitiva nem sempre garante a execução sem falhas de memória (2002, p. 113). Uma vez que, à medida que o repertório se torna mais complexo ao longo do processo de desenvolvimento pianístico, a maneira de aprender baseada somente na memória auditiva ou na repetição mecânica torna-se cada vez menos eficaz, faz-se necessário que a memória seja treinada. Não apenas possibilitando a execução sem partitura, mas também tornando o aprendizado mais rápido e eficaz, o reforço da habilidade de memorizar relaciona-se também com outras habilidades musicais, tais como a leitura e a percepção.

Este artigo apresenta o relato de uma experiência pessoal, na qual foi realizada uma aplicação prática do processo de mapeamento proposto por Rebecca Payne Shockley em seu livro *Mapping Music: for Faster Learning and Secure Memory* (1997). O processo proposto por Shockley foi aplicado na memorização do primeiro movimento (*Allegro Moderato*) da *Sonatina no. 3* de Juan Carlos Paz (1901 – 1972). Compositor e teórico, Paz esteve entre os primeiros a adotarem, na década de 1930, processos composicionais calcados no emprego dos doze sons (TABOR, p. 207). Suas obras dividem-se em quatro fases distintas: pós-romântica, neoclássica, serial e experimental (SALGADO, 2001, p. 259). A *Sonatina No. 3* foi escrita em 1933 e antecede a adoção sistemática de procedimentos relacionados com a técnica de doze sons. Sua próxima composição, intitulada *Primera Composición Dodecafónica*, é de 1934. A linguagem da *Sonatina No. 3* contém referências tonais que permitiram a utilização de um vocabulário advindo da teoria musical tradicional na elaboração deste roteiro de memorização.

## 1 MEMÓRIA E APRENDIZADO

O aprendizado, segundo Lundin (1967, p. 124), é o processo através do qual são adquiridos novos comportamentos. Isto ocorre, por exemplo, quando um indivíduo se propõe a aprender a tocar um instrumento. Ou ainda, numa abordagem progressiva do aprendizado pianístico, cada peça nova a ser aprendida representa uma série de comportamentos a serem adquiridos. A memória, por outro lado, permite a repetição de determinados comportamentos

já adquiridos após a passagem de certo período de tempo. O ato de recordar é, portanto, um tipo de ação que começa num determinado instante e só se completa num tempo futuro (LUNDIN, 1967, p. 123). No campo da prática pianística, a memória propicia a repetição dos atos envolvidos na execução, transcorrido algum tempo entre a aquisição destes comportamentos e sua repetição.

Grande parte do aprendizado dá-se de modo casual, como quando se aprendem novas formas de falar ou quando comportamentos de outras pessoas são imitados, sem que se dê conta de estar fazendo isto. Outros aspectos do aprendizado são mais complexos, como em um experimento psicológico ou quando se aprende intencionalmente como tocar um instrumento musical (Idem, p. 124). O aprendizado envolvido em atividades complexas como a execução instrumental normalmente requer mais do que a simples repetição desatenta de comportamentos. Shockley aponta para o fato de que o aprendizado musical não deve se dar com base na repetição desatenta. Para esta autora, é imperativo o emprego de métodos inteligentes e econômicos para aprender e memorizar música. Ela cita o experimento de Rubin-Rabson (p. 5), o qual demonstra que estudar uma peça antes de tocá-la através de diagramas visuais pode ocasionar um aumento da taxa de retenção das informações musicais. Neste experimento, um grupo de pessoas aprendeu uma peça através do estudo de um diagrama longe do instrumento, enquanto outro grupo teve de realizar a mesma tarefa através da prática ao teclado. Após um período de duas semanas, os que haviam estudado o diagrama demonstraram maior facilidade e rapidez para reaprender a peça. Além da condensação e organização das informações proporcionadas pelo uso de diagramas neste experimento, o estudo prévio afastado do instrumento pode ter contribuído para a eliminação de grande parte do automatismo e desatenção que fazem parte da prática de repetição desatenta.

No que se refere ao automatismo na prática do piano, Tobias Matthay, um pedagogo pioneiro e renomado, afirma ser este um elemento necessário em certas instâncias, como, por exemplo, em passagens que exigem destreza e rapidez de movimentos (1913, p. 43). Neste caso, é necessário que o corpo esteja apto de antemão a executar tais passagens, o que deve ficar a cargo da memória cinestésica, responsável pela coordenação do movimento. Ainda assim, Matthay considera que apesar de necessário, o automatismo não deve ser prioritário no estudo do instrumento, podendo este fazer com que a prática se torne puramente física e deixe de contar com a participação da atenção mental.

A existência de uma relação de reciprocidade no que se refere às funções do aprendizado e da memória nos leva a crer que a importância da capacidade de memorizar não se limita ao momento da execução em si. O processo de aquisição das habilidades exigidas na execução pianística também envolve a memória, sendo que cada vivência de aprendizado pode ter influência sobre a forma com que novos conhecimentos serão adquiridos no futuro. Desenvolver a memória é, portanto, uma das maneiras de se assegurar a construção de bases sólidas para o aperfeiçoamento das aptidões musicais. Shockley afirma, neste sentido, que habilidades musicais tais como leitura à primeira vista, tocar de ouvido e a improvisação, as quais são por ela denominadas habilidades funcionais<sup>1</sup>, podem ser desenvolvidas através do conhecimento prévio de padrões musicais e do estabelecimento de relações entre os elementos musicais. A habilidade da leitura à primeira vista, por exemplo, pode ser beneficiada pelo exercício de harmonizar e transpor, o que desenvolve a leitura intervalar e a consciência dos padrões básicos em todas as tonalidades (1997, p. 2).

---

<sup>1</sup> *Functional skills*, no original.

## 2 TIPOS DE MEMÓRIA

Edwin Hughes e Tobias Matthay destacam-se entre os primeiros pedagogos a escreverem especificamente sobre as maneiras com que a memorização musical é realizada (WILLIAMON, 2002, p. 118). Para Hughes, o instrumentista pode optar entre três formas de memorizar uma obra musical: através das memórias auditiva, visual e cinestésica. A memória auditiva é aquela pela qual ouvimos mentalmente uma composição, antecipando eventos da partitura durante a execução. Relaciona-se com a sucessão dos sons no fluxo do tempo, onde um dado evento sonoro traz à tona a memória do próximo e assim por diante. A memória visual, por sua vez, pode gravar a imagem da partitura impressa, com detalhes tais como o número da página em que está um determinado trecho ou a sua localização exata na folha. Além disso, este tipo de memória pode proporcionar a visualização de acordes no teclado ou da posição das mãos e dos dedos ao tocar. A memória cinestésica, conforme Hughes (WILLIAMON, 2002, p. 119), é a memória dos dedos e dos músculos, ou seja, a memória tátil. No caso do instrumentista, relaciona-se com a automatização dos movimentos necessários à execução. Em contraste a esta definição, a qual envolve não só os músculos como também o tato, Kaplan afirma que a memória cinestésica é a memória do movimento, estreitamente ligada às sensações próprio-ceptivas (1987, p. 69). Ele refere-se a este tipo de memória como a que diz respeito ao movimento e à ação muscular envolvida na sua coordenação.

A execução de memória é uma atividade complexa, a qual requer o estabelecimento de conexões não apenas visuais e intelectuais como também emocionais e de ordem motora (LUNDIN, 1967, p. 124). Cada uma das categorias acima descritas pode estar mais ou menos presente em uma execução, dependendo da abordagem utilizada no processo de memorização musical. Esta ênfase pode ocorrer inconscientemente, de acordo com uma predisposição natural do indivíduo, mas pode também ser voluntária, sendo utilizada como um modo de reforçar a memória. Shockley enfatiza a importância de se desenvolver cada forma de memória independentemente – como a habilidade de ouvir ou cantar a melodia sem tocá-la – para uma maior segurança (1997, p. 4).

Além das três categorias de memória acima descritas, considera-se que há uma via intelectual de aprendizado e memorização musical, a qual se origina por meio do estudo da partitura dissociado da prática física ao instrumento. Através de um estudo enfocando diferentes aspectos da obra musical como harmonia, contraponto e demais parâmetros, é possível também alcançar o aperfeiçoamento da capacidade de memorização. Matthay e Hughes (WILLIAMON, 2002, p. 119) não trataram o enfoque analítico como um tipo de memória por si, isolado dos demais. Ao invés disso, consideraram-no como um elemento de apoio aos demais tipos de memória. No entanto, executantes e pedagogos em épocas posteriores à destes autores referiram-se explicitamente à *memória conceitual*, como sendo uma outra categoria de memória, oriunda de abordagens racionais sobre a partitura e propiciadora de uma maior segurança na execução. Kaplan denomina de *memória lógica* aquela que, por um esforço voluntário, auxilia na fixação dos fatos evocados ou reconhecidos. “Intervem aqui a compreensão inteligente, a crítica e a escolha dos dados” (1987, p. 69).

Neste sentido, Shockley propõe que se invista na aplicação sistemática do conhecimento de padrões musicais (1997, p. 1) para então elaborar, através de um princípio que envolve o uso de anotações e imagens gráficas, um roteiro de memorização fundamentado essencialmente na via conceitual de memorização. Este princípio denomina-se

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 37-50, jan./dez. 2007

*mapeamento musical* e é destinado a pianistas e professores, derivado de técnicas desenvolvidas dentro do campo de aperfeiçoamento da memória.

### 3 MAPEAMENTO MUSICAL SEGUNDO REBECCA PAYNE SCHOKLEY

A técnica de mapeamento proposta por Shockley é baseada em princípios de organização da memória e utiliza-se da associação entre imagens gráficas e estruturas musicais. Tais imagens, organizadas em forma de mapas, constituem esquemas de memorização, tornando este processo mais rápido e eficiente. A técnica visa auxiliar na retenção e fixação das informações contidas na partitura, através da organização efetiva do material e do uso de imagens visuais. Os mapas mentais (*mind maps*), que constituem a base do roteiro proposto por Shockley, foram inicialmente desenvolvidos como uma técnica para aperfeiçoar a compreensão e retenção de informações ao se tomar notas em palestras (p. 5)<sup>2</sup>. Estes mapas enfatizam a concisão e a organização, sendo que imagens gráficas são utilizadas para se fazer ligações entre idéias e ressaltar palavras-chaves.

O processo de memorização proposto por Shockley envolve basicamente duas atividades: o estudo da partitura longe do instrumento e a confecção de mapas que destaquem os elementos mais importantes da peça. Ao propor o estudo prévio da partitura dissociado da execução, a abordagem de Shockley diferencia-se da prática dos que se dedicam ao aprendizado de uma nova peça pela repetição mecânica ao piano até que a sua execução se dê de uma forma automática. Autores como Leimer, Giesecking e Kaplan enfatizam a importância de exercitar a memorização através da reflexão, isto é, memorizar as peças antes de toca-las. Kaplan afirma que “ter uma imagem mental clara do que irá ser realizado é condição básica para a execução” (KAPLAN, 1987, p. 83).

Diferentes aspectos da partitura podem ser enfocados na confecção dos mapas. Por exemplo, se houver necessidade de notas de referência para a memorização da melodia num dado trecho, tal será o elemento principal da representação gráfica. Em determinados casos, representar a progressão harmônica pode ser mais eficaz. As dificuldades específicas de memorização impostas por cada obra estudada é que determinarão o processo de mapeamento, de modo que as peculiaridades de cada obra ou trecho musical serão determinantes na maneira de se mapear.

Shockley afirma que

[...] psicólogos e educadores têm enfatizado o valor de fazer com que os aprendizes organizem material novo à sua própria maneira e o relacionem com aquilo que já conhecem. Ao se tomar notas em uma palestra ou em um livro, por exemplo, parafrasear e condensar as idéias-chave pode ser bem mais útil do que simplesmente copiar tudo integralmente. De fato, as pessoas geralmente lembram mais quando tomam notas do que quando não o fazem, até mesmo se não recorrem a elas. Isto porque o simples ato de tomar notas exige que se selecione, organize e processe material em um nível mais profundo do que ao simplesmente ouvir ou ler (1997, p. 4).

<sup>2</sup> Nesta seção, as referências a Shockley serão indicadas apenas com o número de página.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 37-50, jan./dez. 2007

O processo de confecção dos mapas é caracterizado pela flexibilidade, pois não se dá através da formulação de uma séria de regras rígidas. Para a autora, não há maneiras certas ou erradas de mapear – o que funcionar é válido (p. xiii). Os recursos gráficos a serem utilizados na confecção dos mapas compreendem símbolos representando os diversos eventos musicais da partitura, os quais devem ser de preferência apresentados de maneira clara e sucinta. Os símbolos devem, portanto, ser vistos não como uma substituição da notação tradicional, mas como uma ferramenta de organização das informações de modo eficiente no que diz respeito à memorização. A escolha dos elementos a serem representados e a forma com que são simbolizados depende mais de significados pessoais estabelecidos por cada indivíduo do que de regras preestabelecidas.

Shockley sugere o uso de alguns símbolos básicos:

- Uma reta horizontal é usada para a representação da linha do tempo, sendo que pequenos traços perpendiculares a esta reta servem para indicar a divisão da peça em compassos. Cada subdivisão pode incluir um ou mais compassos sendo que, em determinados casos, representar mais de um compasso em cada divisão da reta pode ser uma maneira adequada de condensar as informações musicais;
- Nomes de notas indicam referências de início ou fim de movimentos melódicos;
- Símbolos para acordes e para intervalos;
- Linhas em diferentes direções para indicar os contornos melódicos;
- Indicações de dedilhados e dinâmicas;
- Abreviaturas;
- Sinais de repetição quando pertinente.

Diferentes etapas constituem o processo de mapeamento: (a) examinar a partitura identificando padrões, sejam eles melódicos, harmônicos, rítmicos, etc., (b) representar estes padrões ou elementos musicais através de símbolos em uma folha de papel, e (c) ao piano, tentar relembrar de pequenos trechos de cada vez, de memória. Shockley sugere, além disso, que se realizem exercícios de improvisação sobre as estruturas e os padrões representados no mapa e até de transposição do material. A extensão de um trecho a ser mapeado de cada vez dependerá da peça e da necessidade individual de quem realiza o estudo. A ordem exata em que essas etapas são percorridas pode variar conforme as características da peça e as necessidades individuais, mas Shockley enfatiza a importância de que o mapeamento e a memorização sejam feitos longe do instrumento. Para a autora, mapear a peça antes de tocá-la é a melhor maneira de aperfeiçoar a consciência dos padrões (p. 9).

#### 4 APLICAÇÃO

As seguintes abreviações são utilizadas na descrição do procedimento empregado na memorização do primeiro movimento da Sonatina no. 3 de Juan Carlos Paz – *Allegro Moderato*: **c.** para compasso; **m.d.** e **m.e.** para mão direita e mão esquerda respectivamente, e **t.** para indicar o tempo do compasso. Para a numeração referente às alturas, o DÓ mais grave do piano recebe a designação de DÓ<sup>1</sup>, estabelecendo o princípio de numeração das alturas segundo sua posição no teclado.



R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 37-50, jan./dez. 2007

A aplicação do princípio foi realizada através dos seguintes passos<sup>3</sup>:

a) O *Allegro Moderato* foi dividido em um total de vinte e um trechos, os quais foram agrupados, em um nível estrutural de maior amplitude, em três segmentos. O primeiro segmento compreende cinco trechos e os segmentos 2 e 3 contém, respectivamente, oito trechos. A extensão de cada trecho varia entre dois e seis compassos. A aplicação do processo de mapeamento se deu tendo em vista uma abordagem partindo de pequenos trechos para então chegar à totalidade do movimento<sup>4</sup>.

b) Elaboração de um mapa para cada um dos trechos definidos.

c) Prática da memorização prévia de cada trecho, isto é, o exercício da evocação mental dissociada da execução ao instrumento.

d) Após ter realizado a confecção de mapas para cada um dos segmentos completos, passou-se à execução de memória dos trechos correspondentes ao piano. Neste exercício, cada um dos trechos foi executado separadamente, sem a presença da partitura e sem os mapas. Gradualmente, um trecho foi conectado ao outro até completar-se um segmento. A repetição de cada trecho se deu de mãos separadas e também de mãos juntas, em andamento lento.

e) Uma vez concluídas as etapas acima descritas em cada segmento completo, os mapas foram revisados, tendo em vista a busca pela maneira mais eficaz e concisa de representar os principais elementos ainda não completamente memorizados. Foi adicionado, por exemplo, um sinal para representar as alterações dos c. 6-7 (trecho 2, m.d.) com relação ao LÁ e LÁb para reforçar a memorização da ordem em ocorrem estas duas alturas. O mesmo ocorreu no c. 14 (trecho 4) para o SI e SIb.

f) Os mapas passaram então a ser utilizados para a evocação de cada trecho da obra. A evocação, segundo Kaplan (1987), constitui o exercício de trazer novamente à tona o material já fixado na memória. Trata-se, portanto, de lembrar-se periodicamente dos trechos que já tenham sido fixados, visando a manutenção da memorização. Este estágio é essencial, uma vez que as informações podem ser apagadas caso não seja evocadas com frequência.

No que se refere aos símbolos adotados para o mapeamento nesta aplicação, alguns dos sinais utilizados são semelhantes àqueles sugeridos por Shockley em seu livro e outros diferem da simbologia apresentada pela autora. Os principais símbolos utilizados no processo de mapeamento do *Allegro Moderato* da Sonatina No. 3 de Paz são relacionados abaixo:

- Uma reta horizontal representa a linha do tempo. É cortada perpendicularmente por pequenos traços que simbolizam as barras de compasso.
- Nomes de notas são utilizados para indicar as alturas, enquanto cifras representam formações triádicas<sup>5</sup> ou conjuntos de notas que pertençam a um determinado campo harmônico. Cifras em letra minúscula representam tríades menores, enquanto as maiúsculas indicam as maiores.
- Linhas em diversas direções são empregadas para representar contornos melódicos por graus conjuntos (movimento escalar ascendente ou descendente, bordadura superior ou inferior, etc).
- Setas representam saltos.

<sup>3</sup> Apesar de ter sido executado com partitura, o *Allegro Moderato* da Sonatina no. 3 foi posteriormente memorizado seguindo os mesmos passos sugeridos por Shockley.

<sup>4</sup> Leimer e Gieseking aconselham o estudo de pequenos trechos de cada vez, de modo que se possa “em pouco tempo, tocar melhor os pequenos trechos de uma frase, e assim estuda-la na íntegra, com mais perfeição” (1949, p. 37).

<sup>5</sup> A presença de tríades no *Allegro Moderato* da Sonatina No. 3 não estabelece relações de funcionalidade tonal. Por esta razão, utilizo o termo formação triádica.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 37-50, jan./dez. 2007

- Sinais de ligadura, *stacatto* e *stacatto secco*, para quando as articulações foram consideradas elementos de referência à memorização de dados trechos.
- Abreviatura para *ostinato* (ost.).
- Abreviatura para recorrências do motivo operacional de memorização: M. Op.<sup>6</sup>

A divisão do *Allegro Moderato* se deu de acordo com o quadro abaixo:

Segmento	1	2	3
Trecho	1-5	6-13	14-21
Número de compasso	c. 1-20	c. 21-58	c. 59-89

**Quadro 1.** Divisões e subdivisões do primeiro movimento – *Allegro Moderato*

Para evitar um número demasiado de informações nos mapas, a dinâmica não foi representada nos mapas. Ao invés disso, foi memorizada juntamente com os outros parâmetros musicais durante o exercício de execução ao piano, estabelecendo-se relações entre as dinâmicas e as direções melódicas de modo que estes dois elementos pudessem ser memorizados em uma estrutura única. Neste *Allegro Moderato*, a maior parte das indicações de dinâmica aparece de forma a estabelecer relações lógicas com os movimentos melódicos. Como exemplo disto pode ser citada a passagem dos c. 19-20 (trecho 5), cujas ambas as mãos realizam um movimento ascendente com um *crescendo* que culmina com o *fortissimo* (c. 20). Outro caso ilustrativo é o movimento descendente compreendendo os c. 54-56 (trecho 12), que é acompanhado de um decréscimo da intensidade. A seguir, no trecho 13, a ascensão coincide com um sinal de *crescendo* (juntamente com um *ritardando*, *lento* e a seguir, no c. 59 – início do trecho 14 -, *a tempo*).

A seguir, a aplicação é demonstrada do mapeamento através da seleção de alguns dos trechos do *Allegro Moderato* da *Sonatina* No. 3 de Paz.

Trecho 1 (segmento 1): c. 1-4

Como nos exemplos oferecidos por Shockley, uma linha horizontal representa o eixo do tempo, assim como a divisão entre mão esquerda e mão direita. Para a mão esquerda nos

<sup>6</sup> Segmento que tem função cognitiva pessoal, associado à frase inicial do movimento (mão direita c. 1-2) e suas recorrências. Será doravante indicado pela sigla M. Op.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 37-50, jan./dez. 2007

dois primeiros compassos foi utilizada a abreviatura para *ostinato* – ost<sup>7</sup>. Neste caso, não foi necessário relacionar os nomes das notas do *ostinato*, uma vez que as notas puderam ser facilmente memorizadas.

**Allegro moderato**

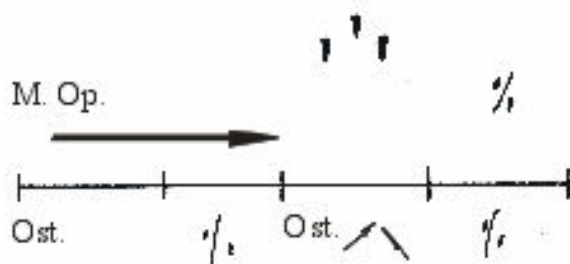


Fig. 1: C. 1-4 e respectivo mapa

Nos dois compassos seguintes (c. 3-4), o fragmento melódico da mão esquerda apresenta as mesmas figuras rítmicas, qual seja uma seqüência de colcheias, a modificação ocorrendo quanto aos intervalos. Para indicar a mudança de direção do *ostinato*, (c. 3, m.e.) foram utilizadas duas setas. Ao comparar os c. 1-2 com os c. 3-4, nota-se que a mão esquerda, que executa um *ostinato* entre duas notas por grau conjunto, passa a realizar um arpejo em movimento contrário em relação à mão direita. A mão direita inicia com o M. Op., seguido de intervalos disjuntos em colcheias (c. 3-4).

Trecho 10 (segmento 2): c. 42-46

A cifra indica a formação triádica (Mib menor, m.d.). Consta como elemento importante neste mapa o FÁ da mão direita (c. 42), por ser uma nota estranha a esta triáde. No início do c. 43, o SI é natural e não bemol como no compasso anterior. O desenho

<sup>7</sup> Será utilizada a designação *ostinato* sempre que houver um padrão repetitivo, mesmo que de curta duração.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 37-50, jan./dez. 2007

descendente com quartas justas aparece duas vezes, primeiro na mão esquerda (c. 43) e então nas duas mãos (c.46).

The figure consists of two parts. The top part is a musical score for piano, spanning measures 42 to 51. It features two staves with various dynamics and articulations. The bottom part is a pitch contour diagram on a five-line staff. It shows a melodic line starting at 'eb (FÁ)', moving to 'Sib-', then 'LÁ', followed by a fourth interval ('4ª') to 'Ost.', another fourth interval ('4ª') to 'RE'. A diagonal line descends from 'Sib-' to 'RE', with a small curved arrow above it indicating a specific movement.

Fig. 10: c. 47- 51 e respectivo mapa

Trecho 12: c. 52-56

A mão esquerda realiza um movimento cromático, o que pode ser observado dentro do âmbito de uma oitava: Mib, MI, FÁ, FÁ# e SOL. Nos c. 52-53 (m.d.), há um arpejo ascendente composto de duas terças maiores e uma quarta justa. No c. 54 tem início uma descida por quartas justas que abrange uma extensão envolvendo as duas mãos. Este movimento descendente foi associado a uma reta em direção oblíqua e sentido descendente que parte do SOLb<sup>5</sup> (m.d.) e tem como ponto de chegada o RÉ<sup>2</sup> (m.e.). A descida é precedida por uma anacruse, indicada no mapa pela pequena seta curva (c. 53).

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 37-50, jan./dez. 2007

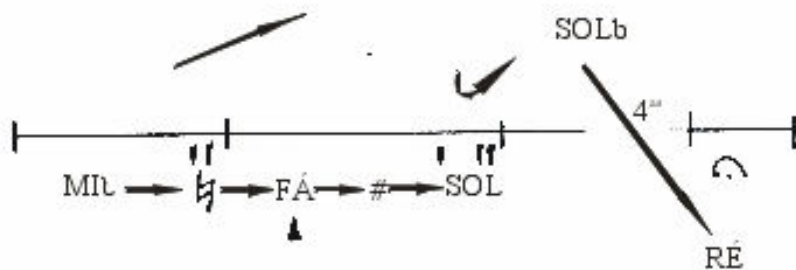


Fig. 12: c. 52–56 e respectivo mapa

### Segmento 3

Trecho 14: c. 59-60

O primeiro trecho do último segmento traz uma representação do M. Op. (m.e.). Assim como na primeira vez em que aparece (c. 1), sua extensão é de dois compassos e ocorre contra um *ostinato* com as notas RÉb e MIB (neste caso, na m.d.).

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 37-50, jan./dez. 2007

The figure displays a musical score for measures 59 and 60. The top staff is in treble clef with a key signature of two flats (B-flat and E-flat) and a tempo marking 'a tempo'. The bottom staff is in bass clef and contains dynamics 'f' (forte) and 'p' (piano), along with articulation marks. Below the score is a diagram consisting of a horizontal line with a vertical tick mark. To the left of the line is the label 'Ost.' and to the right is a symbol resembling a double slash with a vertical line through it. Below the line is the label 'M. Op.' with an arrow pointing to the right.

Fig. 14: c. 59-60 e respectivo mapa

As diferenças entre este trecho e a abertura do movimento são a dinâmica e articulação do *ostinato* (*staccatto* ao invés do *staccatto secco*) e o uso de contraponto invertido – nos dois primeiros compassos deste movimento o M. Op. foi apresentado na mão direita, sendo que neste caso ocorre o inverso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os exemplos apresentados por Shockley em seu livro constituem-se, na sua maioria parte, no processo de grafar estruturas que se salientam na leitura da partitura. No caso da *Sonatina No. 3*, os elementos de referência tonal permitiram que tal roteiro tenha sido elaborado através de conhecimentos de teoria musical tradicional, ainda que se tratasse de uma composição do século XX. Através da aplicação do princípio de mapeamento musical, relato as seguintes observações realizadas no decorrer do processo que poderão contribuir na utilização deste como ferramenta prática de memorização:

- O mapeamento musical demonstrou ser aplicável tendo em vista sua função específica como ferramenta individual de estudo e memorização. Deve-se salientar, no entanto, que o mapeamento não se destina ao uso de outrem, mas à uma organização pessoal das informações a serem memorizadas. A elaboração dos mapas ocorre, portanto, a partir de decisões individuais no que diz respeito à abordagem da partitura. Logo, ao mapear-se um trecho ou obra musical é importante que se decida o que é necessário à organização das informações tendo em vista a memorização.
- Os mapas devem apresentar organização e concisão, sendo que o mapeamento ocorre de maneira mais eficaz quando os mapas resumem as informações, com pontos de apoio para a memória ao invés de representações muito detalhadas. Após um primeiro

contato com a aplicação do processo, mudanças podem ocorrer nos mapas no sentido de apurar a sua concisão e organização. No trecho 5 (c.17-20) o emprego de duas setas defasadas entre si com a indicação *stretto* bastou para representar todo conjunto de notas, tornando o mapa mais claro e organizado. Se o contorno melódico da passagem que denomino *stretto* (c. 18-19) fosse minuciosamente representado através de linhas ou de nomes de notas, o mapa perderia em concisão, trazendo um número excessivo de informações. Tal opção foi feita levando-se em conta que o contorno melódico em si não constituiu, neste caso, uma dificuldade de memorização.

- É importante que, após a memorização e execução ao piano de cada trecho, seja realizado o exercício da evocação mental para sua manutenção. Kaplan (1987) enfatiza o valor deste exercício e cita que a memorização envolve estágios distintos ao longo do seu processo. Tais etapas incluem: aquisição, fixação ou retenção e evocação. Na aquisição ocorre o primeiro contato com a informação. A fixação pressupõe a compreensão e organização do material, o qual será fixado na memória em forma de imagens. Neste estágio inclui-se a repetição, isto é, a prática, o que irá consolidar a retenção das imagens formadas a partir da organização de informações. A evocação é o ato de trazer à tona informações anteriormente fixadas, constituindo um importante exercício para se evitar que conteúdos memorizados sejam apagados. Se durante o exercício da evocação mental surgirem dúvidas, deve-se recorrer à partitura para evitar que qualquer informação errônea seja indevidamente memorizada. No caso de se consultar a partitura, pode-se fazê-lo longe do instrumento para reforçar o hábito da prática silenciosa.
- A prática da memorização mental longe do piano é parte fundamental do processo de aprendizado por mim experimentado, mas o aspecto relacionado ao movimento e à ação física sobre o instrumento não deve ser negligenciado. Ainda que tal aspecto não tenha sido abordado neste trabalho, sua importância não deve ser diminuída dentro da prática pianística, haja vista que a execução em tempo real envolve dificuldades que nem sempre podem ser sanadas através do exercício puramente mental.
- O mapeamento pode ser feito para sanar dificuldades pontuais dentro de uma obra, podendo ser aplicado apenas para trechos específicos. Nem sempre é necessário que a obra estudada seja integralmente mapeada.

A experiência com a aplicação do princípio de mapeamento revelou que, como ferramenta didática, este procedimento pode proporcionar uma ampliação de recursos utilizados na preparação de execuções, atribuindo ao enfoque racional dos elementos musicais uma função prática voltada à execução. Como afirma Shockley, “Como qualquer outro processo, [o mapeamento] pode ser aperfeiçoado com a prática” (1997, p. 1). Através de sua prática e aperfeiçoamento, este princípio tem muito a contribuir na busca por soluções eficazes no que se refere à questão de como estudar piano. Tomado como princípio aberto a ser desenvolvido individualmente com a prática e não como um método fechado, o mapeamento musical aponta caminhos que certamente conduzem a vivências efetivas de aprendizado. Contando com elementos importantes à elaboração de maneiras eficientes de se estudar piano, este princípio é merecedor de uma atenção especial por parte de pianistas e professores de piano.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 37-50, jan./dez. 2007

**ABSTRACT:** *The article focuses on issues of communication and media advance and technological development. It covers general aspects of the panorama that emerges from the use of new technologies and its effects upon the construction and dissemination of knowledge, and the practical processes of teacher education, specifically in the arts. As a counterpoint, it presents a syllabus proposal for a course about contemporary art counting on Internet support in the undergraduate program of Visual Arts at the College of Arts of Paraná (FAP). A discussion regarding mediation processes of works of art in museums follows, with brief arguments about the connection between production and the use of materials by students who integrate an on-line group.*

**KEYWORDS:** *art-education, internet, new media.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERZ, William L. Working Memory in Music: a Theoretical Model. *In: Music Perception*, Kingston, v. 12, n. 3, Spring, 1995. p. 353-364.

COOKE, Charles. *Playing the Piano for Pleasure*. Simon and Schuster Adult Publishing Group, 1960.

KAPLAN, José Alberto. *Teoria da Aprendizagem Pianística*. Porto Alegre: Movimento, 1987.

LEIMER, Karl; GIESEKING, Walter. *Como Devemos Estudar Piano*. São Paulo: a Melodia, 1949.

LUNDIN, Robert W. *An Objective Psychology of Music*. Wiley, John and Sons, Inc., 1967.

MATTHAY, Tobias. *Musical Interpretation Its Laws and Principles, and Their Application in Teaching and Performing*. Boston Music Company, 1913.

RINK, John. (ed.); WILLIAMON, Aaron. *Musical Performance: a Guide to Understanding*. Londres: Cambridge University Press, 2002.

SALGADO, Susana. Juan Carlos Paz. *In: The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Nova Iorque: Macmillan Publishers, 2001.v. 19. p. 258-259.

SHOCKLEY, Rebecca Payne. *Mapping Music: for Faster Learning and Secure Memory*. Madison: A\_R Editions 1997.

TABOR, Michelle. *Juan Carlos Paz: a Latin American Supporter of International Avant Garde*. Latin American Music Review, 1988. v. 9. p. 207-232.



R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 51-58, jan./dez. 2007

## ESTÁGIO E PESQUISA. OU SOBRE COMO OLHAR A PRÁTICA E TRANSFORMÁ-LA EM MOTE DE PESQUISA.

*Marlete dos Anjos Silva Schaffrath<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O objetivo deste texto é apresentar elementos para uma discussão inicial sobre a importância do estágio articulado à pesquisa sobre o cotidiano dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos em ambiente escolar pelos estagiários dos cursos de licenciaturas. Trabalhando com a hipótese de que este viés da formação docente tem sido pouco explorado pelos cursos de formação, o que se propõe é uma reflexão sobre a necessidade e possibilidades de desenvolver trabalhos que articulem pesquisa, estágio e cotidiano escolar. As reflexões aqui destacadas apontam para compreensão de que as atividades de estágio e de pesquisa sobre o cotidiano escolar, desenvolvidas nos cursos de licenciaturas produzem o conhecimento teórico-prático necessário para qualificar os cursos de formação docente e as práticas docentes nas escolas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente; estágio; pesquisa.

Buscando o nexo entre a pesquisa como atividade teórico-prática e o estágio, também compreendido nesta categoria, este trabalho pauta-se no estudo bibliográfico que busca sustentar a idéia de que a pesquisa é parte do movimento de produção de conhecimento científico e, nesta dinâmica incluem-se as atividades docentes nas escolas-campo, vivenciadas pelos estagiários dos cursos de licenciaturas.

Este texto particularmente aborda algumas questões iniciais, que deverão nortear o desenvolvimento da pesquisa docente<sup>2</sup> cujo objetivo fundamental é discutir os encaminhamentos teórico-práticos dos atuais estágios supervisionados nas licenciaturas em geral e em especial nos cursos de licenciatura em Artes, aprofundando o debate sobre as noções de teoria e prática para a formação do professor de Artes.

Seu principal objetivo é suscitar uma discussão inicial sobre a importância do estágio articulado à pesquisa e esses dois, em estreita vinculação com as vivências dos estagiários dos cursos de licenciaturas nas escolas. Trabalhando com a hipótese de que este viés da formação docente tem sido pouco explorado pelos cursos de formação, o que se propõe é uma reflexão sobre a necessidade e possibilidades de desenvolver trabalhos que articulem pesquisa, estágio e cotidiano escolar.

As reflexões aqui destacadas apontam para compreensão de que as atividades de estágio e de pesquisa sobre o cotidiano escolar, desenvolvidas nos cursos de licenciaturas

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação; professora da Faculdade de Artes do Paraná – FAP; pesquisa docente TIDE apresentada em 2006 à Faculdade de Artes do Paraná.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 51-58, jan./dez. 2007

produzem conhecimento teórico-prático podem alimentar os saberes necessários aos cursos de formação docente, tanto quanto podem fundamentar as práticas docentes nas escolas.

Os estudos sobre a formação docente no Ensino Superior no Brasil, nos últimos tempos têm convergido para a necessidade de se estabelecer os níveis de associação e envolvimento dos processos teóricos e práticos que embasam o exercício da docência. Neste sentido, os trabalhos de pesquisa articulados às práticas pedagógicas têm sido estimulados como mecanismos de construção e re-elaboração de conhecimento na escola e sobre a escola.

Os motivos que nos levam a empreender esta discussão, são alimentados pelas experiências concretas com a Disciplina de Estágio Supervisionado em curso de licenciatura; pela experiência em coordenação pedagógica em escola pública e, sobretudo pelas preocupações com os modelos de Estágio que se está oferecendo nos cursos de formação docente nas instituições de Ensino Superior brasileiras.

Nossos argumentos são de que é preciso mais que pequenas amostras de lecionação para que os alunos dos cursos de formação docente possam conhecer o cotidiano da docência e da escola e treinar algumas aulas; como tem sido executada boa parte dos estágios-docência. Defende-se que o processo de formação docente inclui necessariamente dois vieses de pesquisa: O primeiro deles (e não necessariamente nesta ordem) diz respeito à oferta de subsídios teóricos para que os alunos dos cursos de licenciaturas conheçam o universo da escola. E conhecer a escola não é adquirir noções de seu funcionamento administrativo e pedagógico, mas, sobretudo, compreender seu papel como instituição produtora de conhecimentos científicos dentro de determinadas condições sócio-políticas na sociedade capitalista. O segundo viés de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos nos estágios tem a ver com as problemáticas levantadas nas regências. Os problemas educacionais (de ensino e/ou de aprendizagem) identificados nas escolas-campo devem se constituir em motes de pesquisa a partir dos problemas práticos vivenciados pelos estagiários e seus regentes, pois é neste movimento de vivência/pesquisa/reflexão, que se dá a produção de conhecimento.

Para a compreensão destas questões, é preciso que a pesquisa seja um processo incorporado pelo Estágio que compreende a prática articulada com a teoria, e mais, que os processos teórico-práticos vivenciados pela escola se transformem em produtos/processos das pesquisas científicas sobre o cotidiano escolar. Isto significa compreender a pesquisa como produtora de conhecimento - objetivo da escola. Mais do que isso, que a prática da pesquisa possibilita a articulação de saberes, condição essencial para que o educador (re)signifique sua experiência e a dos seus alunos de forma criativa.

A partir daí, investir em estudos que compreendam a pesquisa como eixo da produção de conhecimento e os estágios como *locus* da articulação teoria/prática, é tarefa fundamental para as melhorias nas propostas curriculares dos cursos de licenciaturas, aqui especialmente os de Artes. A importância de investimentos das instituições formadoras em cursos que atendam a este perfil, reside no fato de se constituir tentativas para a oferta de cursos de formação docente que se aproximem cada vez mais da articulação dos saberes da escola e da academia.

É sobretudo importante destacar que trazer para o campo da formação docente na licenciatura, reflexões sobre a relevância da pesquisa científica como mecanismo de articulação entre a ciência da educação, e entre formação docente e a realidade escolar, se configura em compromisso político com a produção e socialização de conhecimento, e emancipação dos cidadãos.

As discussões que envolvem os temas educacionais são bastante complexas, tanto pelo volume de itens carentes de análise, quanto pelas inúmeras possibilidades de apreensões que

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 51-58, jan./dez. 2007

estes temas podem sugerir. Assim, embora com perspectivas diferentes, cada análise estabelece, a seu modo, representações distintas que cada pesquisador assume sobre determinada realidade. “Por esta perspectiva, ainda que com diferenças significativas de complexidade e alcance, incluem-se as abordagens empiricistas, positivistas, idealistas, ecléticas e instrumentalistas.” (FRIGOTTO, 1989, p. 74).

Neste sentido, julgamos necessário estabelecer as perspectivas de análises que serão utilizadas na pesquisa e que, por conseguinte, norteiam as idéias deste texto. Entendemos que todo o trabalho de pesquisa, o projeto, os procedimentos de coleta de dados, as análises e as discussões finais estão sempre norteados por uma determinada compreensão da realidade. As escolhas não são aleatórias. As análises, os objetos e os olhares são mediados por uma perspectiva de análise, que depende fundamentalmente do lugar histórico do pesquisador, de acordo com Thompson (1981).

Neste caso, devemos esclarecer que partimos da compreensão de que o movimento histórico das sociedades é produto dos indivíduos que, coletivamente, transformam na natureza em favor de sua sobrevivência. Para Marx e Engels (1993, p.36),

A produção de idéias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real.(...) Os homens são os produtores de suas representações, suas idéias etc. (...) Os homens são condicionados pelo modo de produção de sua vida material, por seu intercâmbio material e seu desenvolvimento ulterior na estrutura social e política.

Também Vasquez (1968, p. 353) advoga em favor da compreensão da sociedade como produto e produtora da ação humana. Para ele, “os homens são criadores de sua própria história, mas como indivíduos concretos (...)”. Segundo o autor, os indivíduos são sujeitos ativos que nas suas relações sociais constroem as condições de sua vida social.

Analisada sob este ponto de vista, a prática pedagógica é entendida como um processo histórico e intencional. Então, a sociedade e a escola, objetos de nosso estudo, não serão analisadas por si mesmas, restritas aos seus cotidianos, senão como parte de uma estrutura social determinada pelas condições históricas, sociais e culturais impostas pelo sistema capitalista, que determina, dentre outras coisas, a produção de conhecimento. E aqui sejam incluídas as escolas com suas dinâmicas pedagógicas assim como os cursos de formação docente com seus currículos e inclusive, os problemas de ensino e aprendizagem de um e de outro. Também em relação ao cotidiano das escolas é preciso dizer que o compreendemos também como determinado por uma conjuntura social ao mesmo tempo em que o reconhecemos como produtor de conjunturas sociais e culturais.

A literatura específica da área de estágio e prática de ensino para a formação de professores para a Escola Básica e para a formação do professor de Artes, que temos disponível hoje no Brasil, Bagno (2005), Biasoli (1999), Fazenda (1992), Freitas (1996), Piconez (2002) e outros, não deixa dúvidas sobre a importância da articulação do Estágio com a pesquisa sobre a prática pedagógica desenvolvida nas escolas, tanto pela vastidão de textos quanto pela força de seus argumentos em favor de novos modelos de estágios que dêem conta de articular os saberes de professores em serviço e dos estagiários acadêmicos de cursos de licenciatura.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 51-58, jan./dez. 2007

Sobre a necessidade de se articular o estágio curricular á pesquisas no campo educacional também, Ludke & André (1986) partilham da compreensão de que os elementos práticos vivenciados nos estágios devem subsidiar a produção de conhecimento para o campo educacional.

A partir desta perspectiva, o estágio se coloca como eixo articulador entre teoria e prática, já que os elementos da prática são trazidos pelos estágios e reelaborados nos cursos de formação docente, garantindo a produção de conhecimento nas áreas específicas da docência. Para Piconez (2002, p.24),

A prática de ensino sob a forma de Estágio Supervisionado é, na verdade, um componente teórico-prático, isto é possui uma dimensão ideal, teórica, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais, e uma dimensão real, material, social e prática, própria do contexto da escola brasileira.

A vivência dos alunos estagiários nas escolas traz elementos da realidade para análise e reflexão. Os problemas são sempre atuais, reais, muitas vezes repetidos até que o olhar curioso do pesquisador lance sobre eles suas indagações científicas, suas reflexões e estudos, e se comece a produzir conhecimento sobre os elementos da realidade. Este movimento que a pesquisa suscita e que o estágio permite é ao mesmo tempo teórico e prático. É o movimento de construção de conhecimento científico.

A construção de conhecimento científico não se dá apenas nos laboratórios de ciências naturais, como fomos acostumados a pensar desde as propostas da sociologia positivista. No campo educacional, também se faz ciência e seus laboratórios são as universidades, os cursos de formação docente e as escolas, campo de estágio. Em educação, há também pesquisadores que muitas vezes são forjados pelas experiências vivenciadas na escola. Para Ludke e André (1986, p.2)

A pesquisa não se realiza numa estratosfera situada acima da esfera de atividades comuns e correntes do ser humano (...) Nossa posição, ao contrário, situa a pesquisa bem dentro das atividades normais do profissional da educação, seja ele professor, administrador, orientador, supervisor, avaliador, etc.

O processo de investigação científica da realidade escolar, promovido pelos estágios supervisionados além de contribuir para a (re)construção de conhecimento no campos específicos do ensino e da aprendizagem, transforma o aluno/pesquisador em autor de propostas teóricas, que podem ser avaliadas pelas escolas e por seus pares na academia, a fim de constituir-se em propostas teórico-práticas para as atividades escolares.

A prática de ensino e os estágios constituem um momento decisivo para a formação do professor, de acordo com Freitas (1999, p.45) “já que as relações que se estabelecem nas salas de aula mediam a relação entre o professor e a realidade concreta.” Pode-se dizer até que há certo misticismo em torno destas disciplinas. Os acadêmicos esperam que este seja o momento de “pôr em prática o que aprenderam na teoria”. Esta pelo menos tem sido a expectativa da maioria dos alunos das Licenciaturas. Para Bagno (2006, p. 20) a universidade

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 51-58, jan./dez. 2007

não pode ser um “‘depósito’ de conhecimentos acumulados ao longo dos séculos. Ela tem que ser também uma ‘fábrica’ de conhecimento novo”. O que, segundo o autor, só se consegue pesquisando.

Já as escolas, estas esperam que os acadêmicos, com seus conhecimentos teóricos resolvam os problemas que a prática docente enfrenta no dia a dia. E aqui nem seria preciso mencionar as dificuldades de capacitação dos professores em serviço. Não é segredo que as políticas públicas em nosso país atendem recomendações e/ou exigências de agências internacionais de financiamento que, prevêm um modelo de capacitação docente para os países pobres da América Latina e Caribe, que pra resumir, prima pela rapidez e economia, sem maiores preocupação com qualidade, conforme explica Fonseca (1997).<sup>3</sup>

Os processos de compreensão que separam teoria e prática são comuns tanto por parte de quem faz um curso de formação docente, quanto quem está na escola. São comuns os discursos que colocam a escola como instituição que faz, exerce atividades práticas e a universidade, como aquela que teoriza, descreve e propõe. O fato é que ao colocarmos nossas expectativas desta maneira, nós todos, professores e acadêmicos acabamos por revelar nossa posição diante de um velho problema que desde tempos imemoriais teima em se fazer presente na organização de cursos e escolas: a dicotomia entre teoria e prática. O que do ponto de vista do conhecimento científico é uma arbitrariedade, uma vez que os processos teóricos e práticos que compõem a atividade humana, conforme explica Vasquez (1968, p. 241) “(...) só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar um do outro”,

Grosso modo, as instituições formadoras parecem subverter o critério da indissociabilidade entre teoria e prática quando mantêm suas estruturas curriculares fechadas e incomunicáveis entre si. Percebe-se este movimento claramente quando, vemos as dificuldades de fazer dialogar os conhecimentos dos fundamentos da educação, trabalhados nos primeiros anos com as noções de prática de ensino e o Estágio, relegados ao afobamento de final de curso. A disposição das disciplinas durante os cursos e a tentativa de separação (em tempo físico), do que é teoria e o que é prática, revela toda a base cartesiana sob a qual se alicerçam nossos cursos de formação docente. Por outro lado, as escolas, quase sempre sufocadas em suas rotinas administrativas, seguem acreditando que o que fazem é prática e seu cotidiano escolar vai se constituindo por ações rotineiras, iguais e separadas da (re)elaboração teórica que a reflexão e a pesquisa ofereceriam.

Todo trabalho de investigação tem sempre hipóteses pré-concebidas, e não raro, acompanhadas do desejo de superá-las. Mas ainda que se tenha um resultado esperado, quase sempre somos surpreendidos por aspectos não deduzidos anteriormente. Contudo, o que se espera deste texto é que ele, primeiramente, suscite novos estudos, incentive novas pesquisas sobre o tema. Além disso, seria desejável que ele promovesse reflexões no sentido de tornar os estágios e as disciplinas da prática de ensino eixos articuladores entre teoria e prática, entre a formação e ação docente.

O desejável seria que, nos cursos de formação, o Estágio fosse percebido como elo entre a universidade/faculdade que forma professores e a escola, que também no seu cotidiano forma os que estão em serviço. Não é possível que a realidade das escolas seja ignorada em nossas pesquisas, ou melhor, que os estágios ignorem os motes de pesquisa que o cotidiano escolar revela.

---

<sup>3</sup> Não é objetivo deste texto tratar do tema das políticas públicas para a educação. Contudo, para aprofundar esta temática sugere-se o título: ANDRADE, D. O.(Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ, 1997.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 51-58, jan./dez. 2007

Talvez as reflexões promovidas por este trabalho pudessem caminhar para o entendimento de que na universidade, os estágios e as práticas podem ser estruturados a fim de fazer compreender a organização do trabalho pedagógico e suas condições sociais de produção. Na escola, a prática pudesse ser entendida a partir de uma perspectiva dialógica entre os processos de construção de conhecimento e os fazeres pedagógicos, sempre na direção do fortalecimento da *práxis* pedagógica que supõe a unidade entre teoria e prática, segundo Vasquez (1968). Neste sentido, nem a universidade poderia se fechar em teorias esvaziadas de significados para a prática pedagógica e por sua vez, a escola não poderia acreditar que constrói práticas autônomas, sem a fundamentação em processos teóricos.

Os estágios e as práticas de ensino devem ser pensados e organizados de tal maneira, que na escola possam servir como mecanismo para a consolidação da proposta pedagógica que foi planejada ou se quer executar. Ou ao menos, que os resultados das experiências promovidas pelas atividades que as universidades realizam nas escolas sejam capazes de propor alternativas ou se configurem em indicativos de caminhos teóricos e metodológicos que podem ser tomados na direção de melhorias dos trabalhos pedagógicos lá desenvolvidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos produção/socialização de conhecimento via escola e a própria existência da escola na sociedade capitalista precisam ser apreendidos pelos alunos/estagiários a fim de que as unidades de ensino sejam percebidas para além de seu funcionamento interno ou das dinâmicas das salas de aula, mas como parte, que são, de uma determinada conjuntura social. Assim como os problemas do ensino e da aprendizagem revelam muito mais do que as fragilidades cognitivas dos alunos, evidenciam também falhas metodológicas e de formação por parte dos programas de ensino escolares determinados por políticas para a educação.

O trabalho das instituições formadoras é apenas um ponto de partida para o processo de formação docente, que não termina com o final da graduação. Contudo, reflexões como essas já poderiam contribuir para o estabelecimento de um perfil crítico para o docente (ou estagiário). O estabelecimento de critérios e organização por parte das instituições formadoras depende da concepção que se tem de escola, de professor, de aluno, de sociedade, de arte...

Somente quando nos cursos de formação formos capazes de construir estruturas de cursos que reconheçam a arbitrariedade da separação entre teoria e prática e a necessidade de afirmar concepções críticas sobre a escola e o universo de categorias que a ela se ligam, poderemos articular as atividades de estágio com a pesquisa acadêmica, alimentadas pelas vivências dos estagiários nas escolas. E aí sim, se estará contribuindo para a produção e socialização de conhecimento pedagógico nas mais diversas áreas.

Fazenda (1992) adverte para uma questão que se impõe ao estabelecermos o papel do estágio e da pesquisa nos cursos de licenciaturas. Para a autora, há que se avaliarem as propostas que colocam estas atividades como redentoras das mazelas da educação pública brasileira, tanto nas escolas, quanto nas universidades. O que o trabalho de articulação entre pesquisa e prática pedagógica pode oferecer, são reflexões para novas possibilidades de se ensinar e aprender, e não uma garantia de salvação para nosso caótico sistema educacional. Esta questão, longe de negar a importância destas disciplinas, deve ser entendida como mais um elemento no sentido de compreender a pesquisa como instrumentalização da prática

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 51-58, jan./dez. 2007

pedagógica, ou melhor, das práticas pedagógicas, por que nos referimos aos processos de produção e socialização de conhecimento que a pesquisa desencadeia nas escolas e nos cursos de formação docente.

De todo modo, é preciso considerar que a pesquisa *de per si*, não se sustenta e tampouco, sustenta a prática pedagógica. E mais, em torno de si, ela exige uma série de condições, que por limite deste texto não abordaremos aqui, são condições metodológicas para a sua execução como o trabalho de registro e divulgação dos resultados de pesquisa, antes disso, a orientação e os projetos, sua relevância, atualidade e viabilidade, enfim, há uma série de condições que tornam uma pesquisa, instrumento da ação pedagógica nas diferentes áreas da atividade docente.

Finalmente, falta dizer que as discussões levantadas aqui, muito longe de se constituir em receita para o sucesso dos cursos de formação docente, são apenas provocações para o debate que se impõe para os educadores em geral. Na pedagogia, nas Artes e ou qualquer outra licenciatura, nosso compromisso maior é com os conhecimentos que ajudaremos a construir. As atividades acadêmicas dos cursos universitários incluem (pelo menos os cursos oferecidos nas faculdades e universidades públicas) ensino, pesquisa e extensão, e este tripé, na formação de professores pode, se bem articulado, estabelecer novas associações entre prática e teoria, a serviço da produção de conhecimento.

**ABSTRACT:** *The objective of this article is to present different elements for a discussion on the importance of combining the practicum with research about the daily pedagogic works carried on in schools by trainees enrolled in Teaching programs. As it is widely known that such approach has seldom been used in Brazil, a reflection upon the need and possibilities to develop projects that combine research, practicum and the daily school routine is carried on. The arguments lead to the understanding that the practicum activities and research about the daily school routine help produce the theoretical and practical knowledge that is necessary to accredit the programs of teacher education and the teaching practice at schools.*

**KEYWORDS:** *teacher education; training; research*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Pesquisa na escola: O que é e como se faz*. 20 ed., São Paulo: Loyola, 2006.

BIASOLI, Carmem, L. A. *A formação do professor de arte: do ensaio à encenação*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999.

FAZENDA, Ivani Catarina. a pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Novos enfoques da pesquisa educacional*. Cortez: São Paulo, 1992. p. 75.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: ANDRADE, D. O. (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, 1997.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 51-58, jan./dez. 2007

FREITAS, Helena C. L. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 68, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I., (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 69.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A.P. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. *A ideologia alemã* (Feuerbach), 9 ed., Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1993.

PICONEZ, Stela C.B. (coord.) *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papirus, 2002.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria: ou um planetário de erros (uma crítica ao pensamento de Althusser)* Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VASQUEZ, Adolfo Sanches. *Filosofia da práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.



## EDUCAÇÃO MUSICAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Wellington Tavares dos Santos\**

**RESUMO:** Esse artigo apresenta algumas reflexões sobre a educação musical e o processo de formação de professores na Licenciatura em Música. Dialogando com pensadores do passado e do presente buscou-se ao invés de receitas e respostas, manter uma postura, cuja maior certeza é a consciência que o homem está em constante e permanente processo de aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação musical, formação de professores e tecnologia.

## INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios da educação é formar cidadãos autônomos, dispostos a promover sua autoformação ao longo da vida, mantendo uma atitude de pesquisador responsável pelo próprio aprendizado.

Dessa forma, busca-se por meio de inúmeras propostas metodológicas ampliar o eixo da ação docente, tendo como foco principal o aprender a aprender (BEHRENS, 2002), isto pode significar um futuro rico em possibilidades, pois no lugar de espectadores se formarão investigadores, no lugar de pessoas passivas e mudas, teremos cidadãos decididos e politizados, pessoas que saberão que além do acesso às informações, também é importante saber como analisá-las para então, organizar novos saberes.

Desafiadoramente nesse breve estudo apresentam-se algumas reflexões que podem contribuir para a formação de um profissional consciente e comprometido, agente responsável pela elaboração e orquestração de saberes, um pesquisador disposto a compor novas possibilidades frente aos compassos e descompassos da prática pedagógica.

Para melhor tratar essa questão, talvez seja necessário resgatar o valor aqui atribuído a educação musical, aprofundando a temática a partir de algumas reflexões, cuja gênese está pautada no pensamento Platônico, que reconheceu haver na produção musical estreitas relações com o sistema social e político, pois “[...] não se poderia mudar a música se não mudasse primeiro a constituição do Estado.” (D’OLIVET, 2002, p. 20).

---

\* Mestre em Educação pela PUC/Paraná – Assessor em Tecnologia na Educação/ SEED, professor da Faculdade de Artes do Paraná, professor das Faculdades de Pinhais.

## ORQUESTRANDO SABERES

A música, entre outras artes, tem sido reconhecida como parte fundamental da história da civilização; na Grécia antiga, por exemplo, a música era a expressão do homem livre, fonte de sabedoria e conseqüentemente indispensável para a educação. Educar para os gregos era mais que a simples transmissão de conhecimentos, pois o objetivo maior era a formação do caráter da pessoa.

D'Olivet (2002, p. 11) afirma que “para os gregos a música possuía um caráter formativo, uma maneira de pensar, de ser, de educar e civilizar. Dizia Platão que o homem bom é um músico por excelência, porque cria uma harmonia não com a lira ou outro instrumento, mas com o todo da sua vida”.

Por isso, o ensino da música, associado a tudo que fizesse referência à inteligência acompanhava o da ginástica, responsável pelo desenvolvimento físico. Buscava-se uma educação plena, equilibrada, que harmonizasse corpo e mente.

Nessa perspectiva sugere-se um repensar a formação do professor de arte, sobretudo na área musical, no sentido de possibilitar um conhecimento capaz de promover a totalidade do ser, a fim de contribuir efetivamente na formação de pessoas mais críticas e criativas que, no futuro, atuarão positivamente na transformação da sociedade.

Na educação musical busca-se conciliar racionalidade e emoção, aspectos importantes a serem considerados no processo de ensino aprendizagem, ou seja, buscar na música a essência da vida.

Os pressupostos acima ampliam e alargam os conceitos de educação musical e sua importância na constituição do próprio ser, pois a música pode proporcionar ainda, por meio de vivências claras e profundas, experiências expressivas e conhecimentos significativos sobre a sociedade, a cultura e política.

Hentschke (2003 p. 114) corroborando com esse pensamento afirma que a “cultura ao organizar o conjunto de sons presente em seu ambiente, desenvolve um meio de comunicação e expressão de sentimentos, emoções, sensações, percepções e pensamentos.”

A educação musical, neste sentido, poderá contribuir significativamente para o desenvolvimento do indivíduo, além de também estimular o ressurgimento, o estudo e a valorização de culturas regionais, globais ou planetárias.

Por outro lado, é importante lembrar que na concepção tradicional de ensino, a ênfase recai sobre a reprodução de conteúdos, não sendo valorizado a experimentação ou o trabalho de construção do conhecimento.

Nesse contexto, a música na maioria das vezes é considerada no processo de ensino como algo pronto, acabado, sendo reservado ao educando, a função de intérprete, no sentido mais estrito do termo, limitando o processo de educação musical à memorização de regras, sinais e símbolos. Convém ressaltar que tais procedimentos têm o seu valor no processo de ensino aprendizagem, contudo, acredita-se que a educação musical da pessoa em geral tem uma finalidade maior, o que justifica a busca de novas práticas pedagógicas.

“Entender a música como uma linguagem é entendê-la como um discurso que fala da alma, indo muito além do que se imagina” (LOUREIRO, 2003, p. 153) de acordo

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 59-71, jan./dez. 2007

com a autora, encontrar o caminho que leve à compreensão e ao esclarecimento da objetividade da educação musical é desvelar sua identidade no contexto em que se situa.

O valor da educação musical - assim como o ensino das artes em geral -, não se limita ao prazer da exaltação dos sentidos ou no prestígio trazido pela habilidade em tocar qualquer instrumento, mas, no desejo de se tornar mais sábio e moralmente melhor através do desenvolvimento das faculdades racionais próprias do ser humano.

Assegurar um lugar para a música no contexto escolar, sobretudo público, não tem sido tarefa fácil. Se ela existe, é principalmente na escola de educação infantil, com caráter lúdico e recreativo perdendo sua força com a progressão dos anos, até desaparecer por completo.

A educação musical vê-se diante de um desafio que, sem dúvida, apresenta-se como o alicerce para uma prática efetiva e consistente do ensino de música: promover, de modo amplo e democrático, uma educação musical séria e de qualidade em todos os níveis de ensino.

Com o processo de globalização surgem novas influências na produção do conhecimento, e a formação do professor de música, imerso nesse contexto, apresenta novos questionamentos que demandam outros redimensionamentos para os conteúdos curriculares.

A estrutura curricular em algumas instituições de ensino pode cercar o cotidiano acadêmico, levando o futuro professor, ainda em processo de formação a se tornar mero executor de tarefas, distanciando-o da realidade exterior ao contexto institucional e silenciando-o em sua individualidade.

Segundo Loureiro (2003, p. 164) “Todos passam a fazer parte da massa globalizante e de uma homogeneização cultural, em decorrência da proximidade de certos produtos, até mesmo a música, sabiamente vinculada pelos meios de comunicação”.

Diante da influência causada pelas transformações culturais e sociais, uma nova postura é exigida, um repensar o processo de ensino aprendizagem, o que significa, sobretudo, lançar um olhar mais reflexivo sobre a formação de professores de música.

Para Loureiro (2003), as práticas pedagógicas vêm oscilando entre dois extremos: de um lado, está o modelo tradicional que privilegia a transmissão de conteúdos de modo linear e seqüencial. Professores que o utilizam acreditam que o rigor metodológico seria a única maneira de transmitir o conhecimento, além de combater a falta de interesse, a baixa capacidade de concentração e a superficialidade nos alunos.

Do outro lado; adota-se um procedimento não linear, uma prática pedagógica apoiada em uma nova maneira de apreensão do mundo, propiciando experiências vivas e variadas, tão mutantes quanto curtas e diversas, em conformidade com o imediatismo da música.

A música vem desempenhando, ao longo da história um importante papel no desenvolvimento do ser humano, seja no aspecto religioso, moral ou social, contribuindo para aquisição de hábitos e valores indispensáveis ao exercício de cidadania.

Segundo Schön (1992), a sociedade contemporânea atravessa um processo cíclico de reforma educativa, o que significa uma nova consciência da inadequação da educação. O autor discute que é necessário buscar novas formas de considerar o processo de formação de professores, criando oportunidades em que sejam destacados os valores da prática como elemento de análise e reflexão do professor; a formação contínua baseada nas atividades de sala de aula, próxima de problemas reais enfrentados pelos professores; a formação que considera a dimensão participativa, flexível e investigadora do professor no processo de formação do aluno.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 59-71, jan./dez. 2007

É importante resgatar no processo de formação do professor, sua identidade profissional, pois as inúmeras reflexões sobre a prática pedagógica docente em busca de um maior domínio das ações educativas. Se por um lado, tem-se exigido uma autonomia profissional do licenciado em música, que pressupõe clareza e responsabilidade nas decisões e escolhas de como e o que ensinar. Por outro lado, há que se cuidar da formação do formador do professor considerando as novas tecnologias da sociedade contemporânea.

Ressalta-se ainda, que um olhar mais atento sobre as Tecnologias da informação e comunicação na formação do professor de música especificamente, se justifica devido à estreita relação entre a produção artística de maneira geral e o uso das tecnologias.

Pontua-se que os programas de formação de professores ainda estão muito presos, em tecnologias educacionais que ensinam as técnicas de musicalização, indicando métodos e materiais didáticos para esse tipo de ensino, exigindo como avaliação de desempenho, apenas a repetição das técnicas e das informações teóricas.

O processo de formação do professor se reduz à capacitação do mesmo para ser um repetidor de ações pedagógicas dos diferentes educadores musicais com quem ele teve contato.

Os professores que desejam uma reforma no ensino precisam estar sensíveis aos múltiplos aspectos que afetam a qualidade da educação oferecida aos alunos. Um desses aspectos diz respeito às necessidades de formação dos estudantes para que, no futuro, possam assumir profissionalmente o papel de cidadãos conscientes de seus papéis na sociedade.

Para Mello (2004, p. 180) “Vivenciar a experiência de aprender com as novas tecnologias possibilita passar pelo processo de metacognição, isto é, perceber como se aprende e levantar hipóteses pertinentes sobre como seus próprios alunos aprendem”.

Nessa perspectiva é importante considerar no processo de ensino aprendizagem, questões significativas para a vida dos alunos, para que os mesmos possam desenvolver a percepção para elaborar conceitos e definições baseados em experiências próprias e saibam fundamentá-las em teorias já desenvolvidas, refazendo e revisando cada ação num movimento contínuo e dialético, com base nas tecnologias e informações da sociedade contemporânea.

De acordo com Barbosa (2003, p. 114) “Pode-se dizer, mesmo que, algumas vezes, foi a arte que impulsionou o aparecimento de tecnologias: não houvesse a preocupação estética com a imagem, com o design, não haveria a diversidade de programas para seu tratamento e aprimoramento”.

Desta forma, os artistas oferecem situações sensíveis com as tecnologias, pois percebem que as relações do homem com o mundo não são mais as mesmas depois que revolução da informática e das comunicações nos coloca diante da robótica, da inteligência artificial, da realidade virtual e de outros inventos que vêm se destacando no limiar deste século. (DOMINGUES, 1997)

Hoje, tudo passa pelas tecnologias e a humanidade está marcada pelos desafios políticos, econômicos e sociais decorrentes de uma nova configuração da realidade, em que campos da atividade humana, estão utilizando intensamente as redes de comunicação e a informação computadorizada.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 59-71, jan./dez. 2007

Convém destacar que em comparação com outros países, como Estados Unidos, França, Noruega, ainda são escassas as pesquisas brasileiras sobre a criação de tecnologias educacionais para música. Igualmente, não tem sido possível identificar um aumento expressivo de sua utilização na educação musical em geral. (KRÜGER; LOPES; FICHEMAN; DEL BEN, 2003)

Tal questão possivelmente poderá ser sanada, se os cursos superiores de licenciatura em música, promoverem a familiarização dos professores com as novas tecnologias, em termos de possibilidades e limites para a educação musical. Por outro lado, também se entende que é simplista pensar que o uso mais freqüente destes recursos na licenciatura podem contribuir significativamente durante o processo de ensino aprendizagem do acadêmico.

Corroborando com esta reflexão afirma Biasoli (2004, p. 8) “Pensar como acontece a formação do professor de arte na universidade é, de certa forma, ir ao centro do problema de como se dá esse ensino na escola, com concepções e posicionamentos acerca da arte e da educação”.

A formação do professor de arte, de acordo com Biasoli (2004), continua sendo feita de modo precário, desarticulada, tanto em relação à teoria e a prática como em relação ao conhecimento da arte e ao conhecimento pedagógico. Assim ao investigar a formação do professor de arte, especificamente o licenciado em música, foco deste artigo, considerando o uso das TIC, durante o processo de ensino aprendizagem, busca-se resgatar algumas questões pertinentes às abordagens atuais do ensino universitário.

De acordo com Hentschke (2003, p 123)

Uma das condições primordiais para alguém dedicar-se à delicada tarefa de ensinar, de acordo com Gainza (1964), é sentir uma verdadeira paixão pelo objeto de ensino. Esse sentimento, diz, ela, quando verdadeiro, vem acompanhado de um grande desejo ou necessidade de multiplicar e difundir esse foco de interesse.

Contudo, a paixão se não estiver acompanhada pelo conhecimento profundo sobre a matéria que se ensina e uma sólida preparação pedagógica, pouco contribuirá para um ensino de qualidade.

De acordo com Hentschke (2004), quanto mais completa e abrangente for a cultura geral e musical do licenciado em música, maior amplitude e domínio ele demonstrará na prática de sala de aula, pois música e cultura são elos importantes no processo de ensino aprendizagem.

Para Loureiro (2003), o momento atual vem trazendo, no campo musical, inúmeras novidades, com produções nos mais variados estilos, exigindo dos professores e dos profissionais da música uma nova maneira de perceber, experienciar e ouvir.

## COMPONDO POSSIBILIDADES

Na contemporaneidade o artista, sensível às mudanças presentes em seu meio, utiliza como recurso de criação os instrumentos que a nova era lhe oferece, ou seja, *computadores*, *softwares*, *sensores*, *CD-ROM*, *sintetizadores* e a própria *internet*, que é um indicativo de mudança no próprio conceito de arte e de produção do objeto artístico.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 59-71, jan./dez. 2007

Denota-se que “a arte tecnológica<sup>1</sup> também assume essa relação direta com a vida, gerando produções que levam o homem a repensar sua própria condição humana.” (DOMINGUES 1997, p. 17).

Convém ressaltar, que as exigências do mundo moderno impulsionam um redimensionamento da ação docente para atender as necessidades da sociedade contemporânea. O que justifica a preocupação de muitos docentes em rever sua prática pedagógica.

Observa-se o surgimento de um discurso preocupado com a relação homem e tecnologia, mas o processo de formação do educador em arte, especialmente o professor de música, ficou à margem destas discussões, que aqui consideramos um desafio a ser superado pelos docentes na educação superior.

A formação dos professores de música não pode mais ignorar a televisão, o vídeo, o cinema, o computador, a internet, os processadores e sintetizadores de som que dentre outros são veículos de informação, comunicação, aprendizagem e lazer; há tempos o professor e os livros didáticos deixaram de ser as únicas fontes do conhecimento.

Os meios de comunicação social, mídias e multimídias, fazem parte do conjunto das mediações culturais que caracterizam o ensino; como tais, são portadores de idéias, emoções, atitudes, habilidades e, portanto, traduzem-se em objetivos, conteúdos e métodos de ensino.

Ora, as possibilidades oferecidas pelas tecnologias da informação e comunicação permitem criar e difundir música de forma antes inimaginável e põem, aparentemente, em questão a necessidade de uma educação musical atrelada aos métodos tradicionais de ensino, no fornecimento dos instrumentos considerados básicos para produção artística.

Verifica-se que tradicionalmente no contexto musical, a ênfase está na simples reprodução de conteúdos, ou seja, a atuação do aluno é reduzida, na maioria das vezes, à memorização de regras e sinais para decodificação de partituras, técnicas de execução ou movimentos necessários para se tocar corretamente um instrumento. (MARTINS, 1998)

O problema em tais posturas, salvo algumas exceções, deve-se ao fato de não valorizarem a expressão e experimentação durante o processo de ensino aprendizagem, tratando a música como um domínio separado das demais atividades pelas quais se conhece a realidade.

Para Martins (1998, p. 234)

Tornar acessível o contato dos indivíduos com o domínio musical, através de exploração de sons e de elaboração de desenvolvimentos musicais, significa apresentar aos mesmos mais uma possibilidade de leitura do mundo, de atuação e de compreensão desse mesmo mundo em suas múltiplas manifestações.

---

<sup>1</sup> Reflexão sobre o processo criativo relacionado às tecnologias, pode ser encontrada nas pesquisas de Paulo Laurentiz (1991) em “A holarquia do pensamento artístico”, Mônica Tavares e Julio Plaza (1998) em “Processos criativos com os meios eletrônicos: poéticas digitais”

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 59-71, jan./dez. 2007

Diante dessa abordagem surge a preocupação com a formação de professores, que é uma constante nas universidades que desenvolvem trabalhos relacionados ao uso das TIC em educação. Segundo Almeida (2000, p. 162), “Isso implica mudanças de atitude não apenas nos alunos do curso, que também são professores, mas mudanças também nos docentes”, ou seja, formadores e formandos precisam passar por um processo de mudança que pressupõe um novo paradigma na própria prática pedagógica estabelecendo novas relações entre teoria e prática, entre aprendizagem, pesquisa e ensino e entre ação e reflexão.

Pontua-se que a estrutura organizacional do currículo exige uma nova concepção para tratar dos conteúdos que se consideram fundamental na formação dos professores de música. Desta maneira, as instituições formadoras preocupadas com um perfil profissional mais adequado à exigente sociedade contemporânea, têm desenvolvido algumas ações de reforma curricular que buscam ultrapassar os limites burocráticos e administrativos, visando efetivas mudanças de concepção educacional a médio e longo prazo. (MATEIRO, 2003).

Assim, o processo de formação do professor de música, é duplamente desafiador, pois além de uma imersão na linguagem artística específica, inicia-se ao mesmo tempo uma reflexão crítica sobre a própria condição de educador.

O aluno, futuro professor de música, também deveria ser estimulado a tomar decisões sobre o rumo de suas pesquisas e de suas produções, procurando manter sempre um contato estreito com as Tecnologias da Informação e Comunicação. Esses contatos podem propiciar elementos para estudo e análise dos sistemas de representação articulados aos contextos históricos e culturais, sociais e antropológicos que os envolve. (COUTINHO, 2003)

Frente à diversidade musical que a contemporaneidade apresenta o educador muitas vezes se encontra confuso e perdido, contudo, as diferentes preferências musicais podem propiciar uma grande oportunidade de enriquecimento do aprendizado.

Tal desafio é poeticamente abordado por Demo (1995, p.17), segundo ele “[...] o contato pedagógico legítimo somente é aquele em que se trava a relação de sujeitos, o que exige atitude (re) construtiva em ambas as partes, professor e aluno.”

## COMPASSOS E DESCOMPASSOS

A contribuição da LDB para o ensino da música consiste na inserção do ensino das artes como componente obrigatório na educação básica.

De acordo com Cereser (2003, p. 18) o termo “ensino das ‘artes’ substituindo a ‘Educação artística’ foi um dos grandes avanços que a LDB trouxe para a área da Educação Musical”. Surge, assim, uma oportunidade para a área valorizar e legitimar as aulas de música nos currículos escolares.

Contudo, a autora pontua em seus trabalhos que ainda existem profissionais licenciados em educação artística, herdeiros de uma formação polivalente na área das artes - artes visuais, música, teatro e dança o que impossibilita um maior aprofundamento dos conteúdos específicos de cada linguagem artística, resultando muitas vezes em práticas questionáveis como atividades lúdicas e ações descontextualizadas, promovendo desta forma, entre os

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 59-71, jan./dez. 2007

alunos uma visão ingênua do trabalho artístico, limitado a um fazer espontâneo, destituído de maiores significações.

De acordo com os PCN's - ARTE (1997, p. 29)

A tendência passou a ser a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que bastavam propostas de atividades expressivas espontâneas para que os alunos conhecessem muito bem música, artes plásticas, cênicas, dança, etc.

Um outro agravante nesta condição de polivalência do professor de arte está relacionado ao fato de não raramente, privilegiar atividades que pretensamente trabalham a linguagem visual, ou melhor, as artes plásticas, infeliz herdeira de vários manuais que ensinam trabalhos artesanais com materiais diversos, pinturas em tecidos e desenhos entre outras ações.

Historicamente o ensino das artes sempre ficou relegado a uma posição menor no processo de ensino-aprendizagem, e dentre as várias linguagens artísticas a presença do educador musical no ensino regular sempre foi pouco expressiva e essa condição é praticamente nula se fizermos referência ao ensino da dança na educação.

Para Almeida (2003, p. 72), em decorrência dessa proposta polivalente e na impossibilidade de o professor atuar nas três áreas artísticas, o ensino da música viu emergir práticas recreativas e lúdicas que fogem totalmente às questões e aos objetivos propriamente musicais.

Neste contexto, o ensino de música foi paulatinamente sumindo do currículo escolar, quando muito, a manifestação pedagógico musical ficou reduzida aos ensaios de canções para eventos festivos ou apreciações musicais utilizando desenhos e trabalhos artesanais, entre outras.

Contudo, ressalta-se a importância de uma prática pedagógica que promova uma reflexão crítica sobre as relações entre música e sociedade, assegurando assim, uma educação musical significativa e relevante.

Conforme afirma Loureiro (2003, p. 49)

É preciso dar a educação musical um caráter progressivo, que deve acompanhar a criança ao longo de seu processo de desenvolvimento escolar. Momentos devem ser adaptados às suas capacidades e interesses específicos. É preciso ter consciência e clareza para introduzir o aluno no domínio do conhecimento musical. Isso significa que é fundamental o papel da escola no estudo da cultura musical, pois nela, como terreno de mediação, poderão ocorrer as trocas de experiências pessoais, intuitivas e diferenciadas. Daí a necessidade de não perdermos de vista as práticas musicais que respondem a movimentos sociais e culturais que vão além dos muros da escola, mas refletem mais cedo ou mais tarde, no interior da sala de aula.

Portanto, a educação musical também pode considerar a vivência do aluno fora do âmbito escolar, pois, em consonância com o processo de ensino/ aprendizagem dentro da



R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 59-71, jan./dez. 2007

escola, efetiva-se através da troca de experiências musicais um importante diálogo entre professor e aluno.

Trata-se de uma relação que ultrapassa largamente o poder da Educação Musical no contexto da educação formal. Surge como um meio categórico de construção da identidade e da autonomia através do qual os jovens procuram de maneira independente as suas próprias formas de expressão musical.

De acordo com Cereser (2003, p. 19)

Considerando esses fatos, surge a necessidade de preparar professores especialistas em música para atuarem nos contextos pedagógico-musicais escolares [...] É preciso formar e inserir os licenciandos nesses espaços de modo que consigam interagir com as concepções atuais de educação, de educação musical, de música, de escola e de currículo.

A preocupação da autora pode ser somada à de muitos educadores que se dedicam ao estudo e discussão sobre a formação dos professores de música, destaca-se que a grande preocupação neste contexto são os programas curriculares dos cursos de licenciaturas.

Para Hentschke (2000, p 85) “é necessário que os cursos de licenciatura em música desenvolvam nos licenciandos capacidades críticas e reflexivas, e não atitudes passivas de meros consumidores de saberes.”

Considerando que não há uma concepção de educação musical, e sim a coexistência de múltiplas concepções que não são excludentes entre si, o professor de música, segundo Cereser (2003 p. 18), “necessita desenvolver competências que ultrapassem os conhecimentos desenvolvidos atualmente nos cursos de formação de professores.”

Se por um lado, alguns autores defendem que a formação de professores de música deve ser realizada em instituições, por outro, há aqueles que defendem que a transmissão de conhecimentos e habilidades musicais pertence a qualquer pessoa que os possua. Para Kraemer (2000 apud Cereser, 2003, p 51) faz parte do processo de construção do conhecimento em música “[...] compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar.”

Neste contexto e em meio a tanta discussão, o mais importante é poder compreender que a prática pedagógico-musical pode acontecer tanto em espaços formais como em não-formais, pois o conhecimento específico desta área artística não está só nas instituições, mas fortemente presente em diversas situações do cotidiano.

Kramaer (2000, p. 53) esclarece:

Educação musical escolar e extra-escolar, processo de impregnação músico-cultural na família, nos jardins de infância, escola de música, escola, escola superior, escola popular, instituições de formação continuada, aulas particulares, em corais, conjuntos, organizações comunitárias, através da influência dos meios de comunicação, dos da mesma idade e outros.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 59-71, jan./dez. 2007

Entende-se que o conhecimento pedagógico-musical está presente em diferentes espaços, contudo, apenas um profissional habilitado e bem preparado, poderá desenvolver um trabalho com qualidade suficiente para que o sujeito do processo consiga atribuir significados ao universo musical que o envolve.

Uma consistente reflexão sobre a prática pedagógica, também pode ajudar a perceber o valor da educação musical no contexto escolar.

De acordo com Loureiro (2003, p. 3)

Para que o ensino da música venha a ser um veículo de conhecimento e contribua para uma visão intercultural e alternativa frente à homogeneização da atual cultura global e tecnológica é necessário partir de uma idéia clara, concreta, que viabilize ações conectadas à vida real. A intencionalidade dirigida e coerente com o universo de alunos pode levar a integração de capacidades, modos pessoais de pensar, sentir e agir na busca do conhecimento global, novas experiências e vivências.

Nota-se que a educação pela música, pode despertar a consciência da interdependência de sentimento e racionalidade, de tecnologia e estética, ou seja, desenvolver a capacidade do ser humano para um raciocínio globalizante e integrador. (KOELLREUTTER 1998).

As instituições de ensino enquanto espaços privilegiados para a construção, reconstrução e sistematização do saber, são desafiadas a instaurar uma prática pedagógica que esteja atenta às mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas, para cumprir efetivamente seu papel de formar sujeitos éticos.

Pessoas capazes de assumirem uma postura crítica, responsável e construtiva frente às diferenças culturais ou sociais, respeitando a opinião e o conhecimento produzido pelo outro, tendo o diálogo como princípio básico para a resolução de conflitos.

## CONSIDERAÇÕES CIRCUNSTANCIAS

Neste momento histórico de inquietações nos diversos setores da sociedade, interagem Música, Educação e Tecnologia numa relação dialógica e convidam os sujeitos a reaprenderem, a assumirem o papel de agentes transformadores e responsáveis pela elaboração do próprio saber, construtores de sua própria realidade.

Torna-se necessário um maior envolvimento do corpo docente nos processos de mudança na educação, embora tais mudanças passem pela ação do professor, tal ação – mesmo quando transformada e transformadora – não é suficiente para mudar a educação.

Talvez seja preciso desencadear um movimento que envolva todo o sistema educacional, da escola ao poder central, iniciado por professores que se engajem em ações transformadoras e passem a constituir uma força que pode assumir dimensões imprevistas e provocar as mudanças necessárias. (ALMEIDA, 2000).

Tal problemática está inserida em um contexto de profundas mudanças culturais, devido à revolução tecnológica ocorrida nas últimas décadas.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 59-71, jan./dez. 2007

Para Sá (2003, p. 15) estamos vivendo um momento da história da música “tão importante quanto o seu próprio surgimento – a tecnologia musical existente abre-nos as portas da criatividade. Podemos, então, mais que nunca, definir a música como a arte de combinar sons”.

A arte de combinar sons advém das possibilidades que as pesquisas contemporâneas oferecem em termos tecnológicos, o que também permite encarar a performance, a composição e a audição musical de forma completamente diversa do passado.

Tais avanços têm um reflexo significativo na forma como os jovens se relacionam hoje com a música. Aliás, a vitalidade dessa ligação é algo que não pode ser ignorado em qualquer debate sobre a Educação Musical.

Convém lembrar Alves (1994, p. 3) que afirma ser o ato de ensinar um exercício de imortalidade, pois o professor viverá de alguma forma “[...] naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo.”

A ação docente, não pode ser um ato irresponsável, pois se assim o for, as conseqüências serão terríveis. A função do educador de um modo geral, e em especial o educador musical, parece ser duplamente desafiadora, pois precisam ser consideradas, durante o processo de ensino/aprendizagem, as complexas questões da subjetividade de cada homem e mulher, co-participantes na árdua tarefa de reconstruir os caminhos da própria sensibilidade, emoção e intuição.

Afinal, esses olhos são os que imortalizarão não apenas nomes, mas acima de tudo atitudes de solidariedade, harmonia, paz, ética justiça e humanidade.

**ABSTRACT:** *This article presents some reflections upon musical education and the process of teacher development in a program of Music Education. Drawing on various sources, instead of prescriptions and answers, it expands on the fact that humankind is in a continuous process of learning.*

**KEYWORDS:** *Musical education, formation of teachers and technology*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. *Informática e formação de professores*, 2 ed. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC, Seed, 2000.

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. São Paulo: Ars Poética, 1998.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. 3 ed. Curitiba: 2002.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 59-71, jan./dez. 2007

CERESER, Mie Ito. *A formação dos professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. Porto Alegre, 2003. 150 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Porto Alegre, 2003.

COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de arte. In: BARBOSA, Ana Mae. (org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. A formação de professores de arte. In: BARBOSA, Ana Mae. (org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2003.

D' OLIVET Antoine. Fabre. *Música: explicada como ciência e arte e considerada em suas relações analógicas com os mistérios religiosos, a mitologia antiga e a história do mundo*. São Paulo: Ícone 2002.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores associados, 1996.

DOMINGUES, Diana. (org.) *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: UNESP, 1997.

DOWBOR, Ladislau. *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

DUARTE, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Cortez, 1981.

HENTSCHKE, Liane. *O papel da universidade na formação de professores: algumas reflexões para o próximo milênio*. In: Anais do IX Encontro Anual da Abem. Belém: Abem, 2000.

\_\_\_\_\_; BEN, Luciana. Del. (org.) *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

KENSKI, Vani. *Processos de interação e comunicação o ensino mediado pelas tecnologias*. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.) *didática e prática de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KOELLREUTTER, Hans Joachin. *O centro de pesquisa de música contemporânea da Escola de Música da UFMG: uma nova proposta de ensino musical*. In: Anais do II Encontro Nacional de Pesquisa em Música. São João Del Rei, Minas Gerais: 1985.

LOUREIRO, Alicia Moreira Almeida. *O ensino da música na escola fundamental*. São Paulo: Papirus, 2003.

NISKIER, A. *Tecnologia educacional: uma visão política*: Petrópolis, Vozes 1993.

RODRIGUES, Rodrigo Fonseca. *As experiências da música e as escutas contemporâneas*. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/lemos>> Acesso em: 14 de ago.2004.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 59-71, jan./dez. 2007

SÁ, Sergio. *Fábrica de sons: os recursos oferecidos pela tecnologia musical*. 4ª. ed. rev. e ampl. São Paulo: 2003.

SCHAFFER, Murray. *A afinação do mundo*. São Paulo: UNESP, 2001.

## **INTERMEDIALIDADES**

## MACROMUDANÇAS DE UM CORPO PÓS-HUMANO-MODERNO

Cristiane Wosniak\*

**RESUMO:** Este artigo se propõe a investigar as relações entre corpo e tecnologia: a dança como texto híbrido. Também serão abordados os conceitos de interface, hipertexto e interatividade deste corpo pós-humano-moderno como superfície de uma nova escrita, de uma provável re-semantização da linguagem dança mediada pelo advento das novas tecnologias digitais. Sob a forma de um *reaction paper*, diferentes e opostas teorias serão analisadas a fim de se averiguar como os conceitos de interatividade, representação e referencialidade da imagem-corpo que dança são apresentados enquanto dissolução de fronteiras entre arte e tecnologia, entre o corpo de carbono e o corpo de silício, o real e o virtual.

**PALAVRAS-CHAVE:** corpo; tecnologia; interatividade; interface; dança

## INTRODUÇÃO

Este *reaction paper* possui como principal objetivo, investigar as relações entre o corpo humano, o movimento-dança e as mediações propostas para este corpo, aqui denominado pós-humano,<sup>1</sup> propiciadas pelo advento das novas tecnologias. Considerando-se que o corpo humano sempre foi objeto do olhar e da criação em arte e em específico da dança, observa-se que a partir do final do século XX e início do XXI, este corpo atinge um patamar em que a dissolução de suas fronteiras físicas, sensíveis e cognitivas, permite assim, um contato, uma permanente troca de informações, mediante a interface entre dois sistemas: o sistema corpo de carbono e o sistema corpo de silício, que passamos a denominar de ‘corpo híbrido’.

---

\* Mestra em Comunicação e Linguagens UTP. Coordenadora, Professora e Pesquisadora do Curso de Dança da Faculdade de Artes do Paraná-FAP. Coordenadora Pedagógica do Curso de Dança Moderna da Universidade Federal do Paraná-UFPR.

<sup>1</sup> Segundo SANTAELLA (2004, p. 65-75) nos últimos vinte anos, não apenas nosso corpo, mas também tudo aquilo que constitui o humano foi sendo colocado sob um tal nível de interrogação que acabou por culminar na denominação **pós-humano**, meio de expressão encontrado para sinalizar as mudanças físicas e psíquicas, mentais, perceptivas, cognitivas e sensoriais que estão em processo, decorrentes da re-configuração do corpo humano na sua fusão tecnológica e extensões biomaquínicas. Está se instaurando a natureza híbrida de um organismo protético **ciber**, que propõe uma nova forma de relação ou continuidade eletromagnética entre o ser humano e o espaço através da máquina. Neste contexto é o que similarmente ocorre com a captação de movimentos e decodificação posterior dos mesmos nos programas e *softwares* de animação a fim de serem manipulados de formas infinitas com o advento da **ciberdança**.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 75-84, jan./dez. 2007

Em consequência disso, a existência de uma dança em interação com as tecnologias da era digital deixa de ser uma nova estética de arte para tornar-se o reflexo estético da própria evolução deste corpo. Esta hibridação deu origem a um novo sistema, que não é apenas corpo, tampouco se restringe à tecnologia. Esta nova possibilidade da dança existir, transpondo fronteiras e intercambiando um trânsito permeado pela mudança e a diversidade, parece propor ou talvez exigir um corpo fugaz, ciberespacial, um corpo *medium* apto a assumir novas experiências e propostas coreográficas dentro do espaço simulado da realidade virtual. Um corpo que se especializa e dialoga cada vez mais com a máquina.<sup>2</sup>

## 2 CORPO (I)MATERIAL

No século XX, a arte já se apropriara do cinema, depois do vídeo, da informática e hoje em dia, através da realidade digital e virtual, passou a empregar tais interfaces em suas construções estéticas, como uma nova escritura, como uma nova sintaxe.

Assim, o que afirmava McLuhan (1964) “*o meio é a mensagem*”, passa a ser revisitado pelos teóricos da comunicação e também pelos artistas, como uma proposta de análise, em que a informática, o hipertexto e a interatividade aplicados à dança, podem ser vistos como a possibilidade de re-introduzir e sintetizar problemáticas estéticas anteriores, como a questão da reprodutibilidade técnica debatida por Walter Benjamin, abordar e discutir novas questões impostas por esta interface, como por exemplo, a da autoria e projetá-las em obras que atualmente são intituladas *digital dance* e posicionam-se como verdadeiros atos de comunicação.

Através deste novo formato da dança (imagem em movimento + tecnologia digital), o espectador, agora denominado ‘usuário’, pode usufruir um maior contato com as obras, uma maior interatividade, consolidando a idéia de ‘obra aberta’ ou mais participativa, tão defendida por Umberto Eco (1969). Mas e o corpo? Em que momento ocorre esta passagem do material para o virtual? Em seus múltiplos sentidos a palavra CORPO carrega consigo já uma semântica de materialidade. Aquilo que se apresenta a princípio como imaterial pode tomar a forma de um corpo. Mas o inverso seria possível? O corpo invólucro, território definido e sólido simplesmente poderia se ‘desmanchar no ar’?

Se ousarmos afirmar que estamos muito provavelmente em algum ponto do movimento de um salto antropológico que Pierre Lévy (2003, p. 29) denomina ‘revolução neolítica’ (numa metáfora à pedra do paleolítico, sílex, mas agora sob o signo do silício, dos microprocessadores e das fibras óticas), então, concluímos que:

<sup>2</sup>Podemos explorar um novo humanismo no ciberespaço? O ciberespaço e as várias modalidades de ambientes virtuais interativos colaboram para um mundo mais humano? A resposta é afirmativa, como afirma DOMINGUES (2003, p. 44), se considerarmos que nas realidades “úmidas” pela mistura da vida à base de carbono com a vida à base de silício, da mistura do orgânico com o inorgânico, o real e o virtual, oferecem ao homem, o alargamento da memória e a expansão dos sentidos através de *software* e *hardware* eficientes que mudam a noção de corpo e alteram as relações sociais.



R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 75-84, jan./dez. 2007

...a reconfiguração do corpo humano na sua fusão tecnológica e extensões biomáquinas está criando a natureza híbrida de um organismo protético ciber que está instaurando uma nova forma de relação ou continuidade eletromagnética entre o ser humano e o espaço através das máquinas... (SANTAELLA, 2003, p. 272)

Não se trata apenas de uma desmaterialização, mas de uma desterritorialização. A imagem-virtual do corpo que dança na contemporaneidade é formada por um trânsito fluido, por uma permeabilidade generalizada, por um sistema de interação movimento-espaço-tempo: signos de passagem, nem passado, nem presente ou como afirma Décio Pignatari em suas aulas-palestras: nada senão 0 e 1 – informação que se sucede em movimento! Como *medium* capaz de desintegrar e desestruturar o movimento, a tela do computador é o local por excelência da intersecção, da hibridação, da INTERAÇÃO.

### 3 INTER(AÇÃO) OU NÃO INTER(AÇÃO): EIS A QUESTÃO...

Segundo Lévy (2003), compreender o corpo e a dança no século XXI é compreender o imaginário da cibercultura: não só a desmaterialização, mas também as possibilidades textuais, a interatividade e a circulação (virótica) de informações por redes interplanetárias. E aqui adentramos na questão do virtual. Este artigo defende as idéias e teorias de Pierre Lévy, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jean-Louis Weissberg, entre outros, que afirmam ser o virtual “uma função da imaginação criadora, frutos de agenciamentos os mais variados entre a arte, a tecnologia e a ciência, capazes de criar novas condições de modelagem do sujeito e do mundo” (PARENTE, 1999, p. 14). Neste sentido o mundo das interfaces digitais é o lugar privilegiado das artes e em específico da dança, pois, constitui-se num ambiente de pesquisa por excelência e também representa, segundo Derrick de Kerckhove, uma metáfora tecnológica dos sentidos. “Com nossas mãos, nossos ouvidos, nossos olhos, e outros canais de ação e sensação, nós entramos em interação com o mundo, e estas são as relações às quais os artistas prestaram mais atenção desde o surgimento da arte” (KERCKHOVE, 1999, p. 59).

Entretanto, o filósofo Jean Baudrillard parece discordar radicalmente de Lévy ao se referir à questão da interatividade. Enquanto Lévy defende a idéia de que a imagem (consideremos aqui a imagem-corpo) perde a sua exterioridade de espetáculo para abrir-se infinitamente à imersão, convidando a platéia (usuário) à interatividade, à co-autoria da obra, Jean Baudrillard irá chegar ao extremo de afirmar que “não existe interatividade com as máquinas (tampouco entre os homens, de resto, e nisso consiste a ilusão da comunicação). A interface não existe. Sempre há por trás da aparente inocência da técnica, um interesse de rivalidade e dominação” (BAUDRILLARD, 2002, p. 117). Também no mesmo referencial de dominação e controle da rede podemos observar as alusões de Erick Felinto que, numa releitura de Virilio e Ken Hillis, irá afirmar:

o discurso tecnocientífico, ao se manifestar como religiosidade [refere-se a Lévy e outros ‘arautos’ da cibercultura] de uma época desencantada ou reedição tecnológica de credos gnósticos, faz desaparecer do horizonte do pensamento a materialidade e a corporalidade necessárias ao seu ancoramento no real” (FELINTO, 2003, p. 60-61).

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 75-84, jan./dez. 2007

Ressalta ainda que, “por trás das utopias acrílicas e dos desejos de imaterialidade esconde-se a possibilidade de uma tirania digital, que suprimindo de seus discursos o corpo, encontra assim, novos e sutis modos de controlá-lo”. Se para os filósofos tecnológicos positivistas, a arte digital na rede ou em aplicativos de Cd-Rom, procura levar ao extremo o potencial comunicativo e interativo da estrutura rizomática e híbrida do ciberespaço, para Baudrillard e Virilio esta interação e trânsito fluido entre autor e receptor, esta imersão interativa do espectador, anuncia não o apogeu da arte, mas a sua morte. “Quando todos se convertem em atores [pode-se por analogia considerar os coreógrafos – no caso da dança], não há mais ação. Fim da representação. Morte do espectador. Fim da ilusão estética” (BAUDRILLARD, 2002, p. 130).

Previsões catastróficas à parte, não há como se negar que a cibercultura criou e continua a desenvolver uma arte híbrida, rizomática e interativa em que autor e público se misturam. E neste contexto é preciso salientar a importância da interface como zona de contato entre homens e máquinas. A função da interface é a de traduzir, articular espaços, colocar em comunicação duas realidades diferentes. Parte-se do princípio aqui, contrariando Baudrillard, ‘o profeta do apocalipse’, que existe sim, a interface e que esta se traduz na interatividade e na virtualidade...

Para Lévy (1999) a virtualização não seria a morte do mundo, mas o devir-outro do humano, propiciado pelas suas extensões maquinicas. Contra o negativismo exacerbado de Baudrillard, Diana Domingues (2003, p. 25) defende a tese de que a história nos mostra que as civilizações nunca voltaram para trás. Logo, “querer impedir o uso das tecnologias é desperdiçar inutilmente nossas energias”. Segundo Santaella (2004, p. 58) McLuhan, foi sem dúvida o primeiro a se dar conta da extensão funcional dos órgãos sensoriais por meio de aparatos técnicos ou próteses, embora tenha recebido inúmeras críticas. Assim das máquinas sensoriais, passamos, hoje, para as máquinas cerebrais que de acordo com Lévy (1999), conectam nossas mentes em redes, na constituição de uma inteligência coletiva.

Com a entrada na era digital e virtual, o espaço real em 3D no qual o corpo se movimenta, dilata-se sob efeito do transporte da mente pelos espaços multidimensionais da ciber-realidade. Entre esta dimensionalidade dilatada e o espaço real em 3D, o corpo torna-se uma superfície intermediária, torna-se um meio e uma mediação entre o presencial e o virtual, adquirindo ele mesmo uma nova dimensão multiplicada.” (SANTAELLA, 2004, p. 74)

O corpo, neste artigo, visto como uma ‘rede que tudo atravessa e que por tudo é atravessada’<sup>3</sup> propõe a evolução cultural do ser humano, seu outro devir, sediada no seu instrumento primeiro da arte: o próprio corpo.

---

<sup>3</sup>Pensar em rede é também afirmar um sistema aberto, rizomático, anterior a todas as dicotomias que nos imobilizam – idéia e essência, pensamento e ser, sujeito e objeto, discursivo e extra-discursivo, significado e significante, linguístico e visual, material e imaterial, homem e máquina. O rizoma, proposto por Deleuze e Guattari, é visto como princípio paradigmático da rede hipertextual, sendo, portanto, uma condição de possibilidade do atual, mas condição indeterminada, aberta, das formas de existência (PARENTE, 1999, p. 104).

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 75-84, jan./dez. 2007

Considerando-se uma relação estreita e amigável (não catastrófica) entre o corpo e a tecnologia digital, pode-se afirmar que por simbiose (hibridismo) um surge e evolui no outro. Por isto é tão pertinente a idéia de um corpo híbrido ou como define Santaella ‘pós-humano’ a partir da relação entre dança e novas tecnologias; elas partem do mesmo lugar: o corpo.

A arte da rede é a arte sem suporte e sem matéria. A arte da rede é uma transparência presente, um véu diáfano sem profundidade; logo, sem limite. A arte da rede é como o vento, inatingível e, no entanto, inegavelmente presente. Ela é a navegação não geográfica, mas identitária. A arte da rede é uma arte metafísica no sentido próprio e metafórico do termo, já que esta arte existe além do corpo e para além do corpo, pois que ela nos interpela em nossas sensibilidades. A arte da rede não é nem um objeto nem um artefato. Não tem nenhuma fisicalidade. Ela é um ambiente. E, como todo o ambiente, ela é inatingível. Um todo múltiplo, multidimensional e multi-sensorial.” (DYENS, 2003, p. 265)

A dança digital permite interação. Segundo Parente (1999, p. 95) existem dois tipos de interatividade: “a primeira depende das diversas formas de relação hipertextual, que podem ser explícitas, implícitas ou arbitrarias. A segunda se faz em função das possibilidades que o sistema oferece ao usuário para interferir e transformar o texto.” É neste segundo caso, que o usuário torna-se co-autor do texto (obra de dança).

#### 4 INTER(ATIVIDADE) OU RE(AÇÃO)?

Em seu artigo *Hipermídia: o labirinto como metáfora*, Arlindo Machado (1997, p. 144-145) afirma que “desde os anos 70, a maioria das tecnologias vendidas e difundidas como ‘interativas’, eram na verdade ‘reativas’, pois diante delas o usuário não fazia senão escolher uma alternativa dentro de um leque de opções definido.” Opinião compartilhada também por Baudrillard (2002, p. 132) ao concluir que toda pergunta no ciberespaço encontra-se atrelada a uma resposta pré-estabelecida. Baudrillard, entretanto, vai além: “o sistema gira, desse modo, sem fim e sem finalidade. Restam-lhe a reprodução e a involução ao infinito.” Arlindo Machado observa que a discussão sobre a interatividade (longe de se esgotar), não foi entretanto, colocada pela informática. As *performances* e os *happenings*, manifestações artísticas e criações da *por art* americana já propunham experimentações interativas ao vivo, nos anos 60-70, inovando o panorama da linguagem artística. Segundo Pignatari (2004, p. 239) “o *happening* é um acontecimento semântico-experimental, isto é, de experimentação de novos significados (bem como a destruição de significados já codificados)”. As *performances* permitem, graças a um trabalho de liberação de estereótipos, aumentar as possibilidades de ação num percurso desalienante e progressivamente abrangente. E para Glusberg (2003, p. 92) o *happening e a performance*, “exigem uma nova postura do receptor, menos preconceituosa e ao mesmo tempo atenta, no que vem a ser uma inversão no processo de recepção passiva de imagens ou seqüências de programas gestuais conhecidos.”

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 75-84, jan./dez. 2007

Assim, com o advento propiciado pelas novas tecnologias digitais, o corpo que sempre tomou parte do espetáculo, torna-se o espetáculo em si, porém um espetáculo no qual a dialética entre os padrões de conduta, estética e valores humanos e as estruturas nas quais se apóia entram em crise mediante a virtualização, a desreferencialidade, a desmaterialização e a desterritorialização deste corpo híbrido, cujo trânsito entre o carbono e o silício abre fronteiras incontáveis...

Frente ao panorama das ações reflexas e condicionadas pela ação da cibercultura, a ciberdança desmonta os mecanismos ritualizados, ao mesmo tempo (paradoxalmente?) que os aproveita, enriquecendo-os, tornando-os infinitamente mais dinâmicos e participativos pelo processo da interatividade.

## 5 O PALCO SE FAZ TELA ...

As novas tecnologias se constituem na ‘passagem’ das tecnologias analógicas às digitais. Esta grande passagem tecnológica consiste na mudança da idéia de representação iconográfica para a idéia de simulação. As novas tecnologias digitais já vêm sendo utilizadas por diversos coreógrafos, segundo Rubidge (1988), tanto para viabilizar estudos mais aprofundados e simulados de todas as etapas da produção cênica, quanto para a criação de movimentos, estudo de cenários, figurinos, como também para conectar artistas das mais variadas partes do planeta visando a criação coletiva. E neste sentido cabe lembrar mais uma vez as teorias de Pierre Lévy que já alertara para o fato que tendo nos expandido fisicamente sobre a Terra, estamos agora em vias de tecer uma enorme rede sobre ele, uma rede digital que aos poucos conecta tudo a todos, coletivizando o espaço geográfico planetário.

Qual seria então, o caminho não (pré)-visto no qual a nova dança (restringindo-se neste artigo apenas àquela que utiliza as tecnologias digitais) se instaura na contemporaneidade? Assim, como afirma Oliveira (1997, p. 216-17) se “a arte é uma manifestação discursiva”, então podemos afirmar por analogia, que a dança enquanto manifestação discursiva organiza-se em texto: texto não verbal. Para ganhar sua (I)materialidade (ou deveríamos aqui denominar virtualidade) a dança estrutura-se no ciberespaço como um hipertexto.

Sob o nome genérico de hipertexto, segundo Parente (1999, p. 80-81) “podemos agrupar uma diversidade de conceitos, de métodos, de sistemas e programas muito diferentes. O neologismo formado por Ted Nelson em 1965, sofre hoje de uma grande polissemia”. Este termo foi utilizado para descrever um sistema de escrita não seqüencial, permitindo desmembramentos, caminhos e escolhas ao leitor-usuário. Mais tarde, houve uma expansão da noção deste termo, para a hipermídia, ao se referir a uma nova forma de mídia que utiliza o computador para arquivar, recuperar e distribuir informações sob a forma de figuras gráficas, texto, animação, áudio, vídeo e até mesmo mundos virtuais dinâmicos.

Segundo Santaella, “no início, os sistemas hipermídia dependiam do suporte em CD-Rom<sup>4</sup>, mas quando os sistemas multimídia em rede começaram a se desenvolver, como na *www*, a internet adquiriu a capacidade de fornecer interatividade hipermídia”. (2003, p. 93-94)

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 75-84, jan./dez. 2007

Na realidade, a hipermídia é uma nova linguagem em busca de si mesma, assim como a dança na era digital, busca sua nova gramática, sua nova sintaxe e neste contexto, ambas se descobrem hoje, re-tecendo-se numa mesma malha multidimensional.

Encontrando outras formas (redes) para se voltar ao sujeito, chamar a sua atenção de um modo diferente do contato palco/platéia, emissor/receptor, a dança digital (interfaceada pelo computador) propõe modos de participação ao espectador/usuário. Seria este o caminho não (pré)-visto? Seria talvez o fim das obras acabadas (com autoria definida) dando origem às obras-processo-ação? E como abordar o conceito de autoria? O usuário se torna co-autor em suas trajetórias interativas mediante o uso de um Cd-Rom de dança, por exemplo?

Oliveira (1997, p. 218) parece concordar com a hipótese de que os “actantes-coletivos” assumem na época digital os papéis de co-criadores da obra.

A dança no ciberespaço<sup>5</sup> vai usar e abusar da interatividade, das possibilidades hipertextuais, da não linearidade de seu discurso. A *digital dance* torna-se uma arte da comunicação. Se o novo paradigma digital e a circulação de informação em rede constituem-se como alicerces da contemporaneidade, então a dança deverá ser repensada neste contexto, pois a partir daí, ela vai aceitar a desmaterialização por qual passa e se fundamenta a arte virtual.

Alguns trabalhos de dança digital são feitos para serem vistos diretamente na tela do computador, através do sistema world wide web (www) ou CD-Rom. Outros estilos se constituem em performances ao vivo utilizando-se das novas tecnologias com variados graus de sofisticação. Alguns trabalhos de dança digital são verdadeiras instalações artísticas que podem ou não incluir performances ao vivo. Também podem ser observadas algumas obras em que não são incorporadas imagens que poderiam ser reconhecidas como ‘corpos em movimento’, levando as pessoas a se questionarem: como um trabalho que não inclui imagens convencionais de corpos dançantes (em movimento) pode se constituir num trabalho de digital dance? (RUBIDGE, 1988, p. 41).

Pelo percurso tratado neste artigo, podemos perceber que a dança, hoje, pode explorar o seu ‘território’, desterritorializando-se corporalmente, reutilizando antigas relações, mas agora dentro de um novo contexto: o da tecno-ciber-cultura. Isto não significa, obviamente que todas as formas de dança necessitem reformular suas bases e conceitos estéticos.

Entretanto para a dança contemporânea, forma de arte, com a qual venho trabalhando há vinte anos, a coexistência entre os sistemas dança e tecnologia, ganha adaptações ao meio exigidas pela evolução, ou como afirma Helena Katz: “a dança passa a ser o pensamento do corpo”. É o pensamento deste corpo que evolui e co-existe com as máquinas. Quando o computador reformulou conceitos e relacionamentos, permitiu (ou exigiu) que também o meio e o indivíduo realizassem trocas de matéria e informação. Isto apenas significa, citando as palavras de McLuhan (1964, p. 21) que “as conseqüências sociais e pessoais de qualquer meio – ou seja, de qualquer uma das extensões de nós mesmos – constituem o resultado do novo estalão introduzido em nossas vidas por uma nova tecnologia ou extensão de nós mesmos”.

A mensagem da ciberdança enquanto MEIO é a mensagem da transição de um corpo orgânico para um corpo sintético, do real para o virtual ou simulado. Mas ainda assim, um corpo. E este corpo/MEIO é sem dúvida a nova MENSAGEM anunciada pela cibercultura.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 75-84, jan./dez. 2007

A dissolução de fronteiras entre a arte e a tecnologia, entre o corpo de carbono e de silício traz para a dança uma pluralidade de caminhos e criações, de novos meios e de infinitas possibilidades de mensagens pela hibridação entre o universo simbólico dos modelos, feito de linguagem e de números e o universo instrumental das técnicas. Segundo Edmond Couchot (1999, p. 47) “a ordem numérica torna *possível* uma hibridação quase orgânica das formas visuais e sonoras, do texto e da imagem, das artes [dança] das linguagens, dos saberes instrumentais, dos modos de pensamento e de percepção”. Assim, o corpo, hoje, pode percorrer o mundo, desencarnada o desterritorializado como requerem os pressupostos dessa nova era, dinâmica, inteligente, autônoma e fractal.

**ABSTRACT:** *This article investigates the relations between body and technology: dance as a hybrid text. It also deals with the concepts of interface, hipertext and interactivity in this post-human-modern body as the surface of a new code, of a probable re-semantization of dance language mediated by emergent digital technologies. In the form of a reaction paper, different and opposed theories are analyzed in order to verify how the concepts of interactivity, representation and referentiality of the body-image that dances are presented as dissolution of the frontiers between art and technology, carbon bodies and silicium bodies, the real and the virtual.*

**KEYWORDS:** *body, technology, interactivity, interface, dance*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUDRILLARD, Jean. *Tela total: mito-ironias da era do virtual e da imagem*. Trad. de Juremir Machado da Silva. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

BENJAMIM, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: LIMA, Carlos. *Teoria da cultura de massa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

COUCHOT, Edmond. Da representação à simulação: evolução das técnicas e das artes da figuração. In: PARENTE, Antonio (org.). *Imagem-Máquina: a era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999. (Coleção Trans)

<sup>4</sup>Cd-Rom: nome derivado do *compact disc read – only memory* (disco compacto com memória somente de leitura). Tipo de disco a laser que pode armazenar mais de 600 megabytes de informação digital, seja ela no formato de texto, imagem, som, vídeo, etc... Ver Lévy, Pierre. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34 (p. 252) e também Leão, Lucia. (2001). *O labirinto da hipermídia*. São Paulo: Iluminuras. (p. 139).

<sup>5</sup>A palavra *cyberspace* foi empregada pela primeira vez pelo autor de ficção científica Willian Gibson, em 1984, no romance *Neuromancer*. Segundo Leão (2001, p. 139) “o termo vem sendo utilizado atualmente para designar o espaço criado pelo computador e pelas redes de informação”. Já Lemos (2002, p. 37) analisa o ciberespaço sob duas perspectivas: “como lugar onde estamos quando entramos num ambiente simulado (Realidade Virtual), e, como o conjunto de redes de computadores, interligados ou não em todo o planeta, a internet.”

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 75-84, jan./dez. 2007

DELEUZE, Gilles. *Mil platôs*. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1.

DOMINGUES, Diana. Cibermundos: o corpo e o ciberespaço. In: LYRA, Bernadette & SANTANA, Gelson. (orgs). *Corpo & Mídia*. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

DYENS, Ollivier. A arte da rede. In: DOMINGUES, Diana. (org). *Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade*. São Paulo: Unesp, 2003.

ECO, Umberto. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1969.

FELINTO, Erick. O digital e a impureza da matéria: sobre a desaparecimento do corpo e da materialidade nos discursos da cibercultura. In: LYRA, B. & SANTANA, G. (orgs.) *Corpo & Mídia*. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

GLUSBERG, Jorge. *A arte da performance*. São Paulo: Perspectiva, 2003. (Série Debates)

KATZ, Helena. *Um, dois, três, a dança é o pensamento do corpo*. São Paulo. Programa de Comunicação e Semiótica – PUC-SP, 1994. (Tese de Doutorado)

LEÃO, Lucia. *O labirinto da hipermídia*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

\_\_\_\_\_. *Interlab: labirintos do pensamento contemporâneo*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

LEMO, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

KERCKHOVE, Derrick de. O senso comum, antigo e novo. In: PARENTE, André. *Imagem-Máquina: a era das tecnologias do virtual*. São Paulo: Editora 34, 1999. (Coleção Trans)

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999. (Coleção Trans)

\_\_\_\_\_. *A inteligência coletiva*. São Paulo: Loyola, 2003.

MACHADO, Arlindo. Hipermídia: o labirinto como metáfora. In: DOMINGUES, Diana. *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: Unesp-Primas, 1997.

MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Trad. Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1964.

MIELNICZUH, Luciana. Considerações sobre interatividade no contexto das novas mídias. In: LEMOS, André; PALÁCIOS, Marcos. *Janel@s do ciberespaço: comunicação e cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2001.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Mei. Arte e tecnologia: uma nova relação? In: DOMINGUES, Diana. *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: Unesp, 1997.

PARENTE, André. *O virtual e o hipertextual*. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 75-84, jan./dez. 2007

PIGNATARI, Décio. *Contracomunicação*. 3 ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

RUBIDGE, Sarah. Defining digital dance. In: BRAMLEY, Ingrid. (Ed.). *Dance Theatre Journal*. London: Laban Centre. vol. 14, n. 4, 1998. pp. 41-45.

SANTAELLA, Lúcia. Cultura Tecnológica & Corpo Biocibernético. In: LEÃO, Lúcia. *Interlab: labirintos do pensamento contemporâneo*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

\_\_\_\_\_. *Cultura e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

\_\_\_\_\_. *Corpo e comunicação: sintoma da cultura*. São Paulo: Paulus, 2004.



## A PALAVRA GERADORA DA AÇÃO DRAMÁTICA

*Lilian Fleury Dória\**

**RESUMO:** A especificidade do texto dramático e as possibilidades de encenação podem ter uma complexidade maior a partir das rupturas e cortes que o texto inaugura. Para analisar essa proposição a autora contrapõe uma peça de teatro e um roteiro de cinema criados no Brasil e as possibilidades de encenação que esses textos possibilitam.

**PALAVRAS-CHAVE:** dramaturgia; encenação; cinema brasileiro; teatro brasileiro contemporâneo.

Investigar a palavra em pleno século XXI pode parecer um retrocesso dentro da análise crítica contemporânea da dramaturgia. Mas não o será se ampliarmos a nossa noção de texto para uma percepção de um *corpus* dinâmico e complexo em que todos os elementos constituem o texto dramático, como os diálogos, as rubricas (indicações cênicas), as pausas, os cortes e as rupturas.

Em que consiste a contemporaneidade do texto dramático? Se a ruptura surge na tessitura do autor, abre um amplo espaço para vôos mais ousados na encenação. Isso não constitui uma regra, porque o texto precisa ser lido (e, por leitura, entende-se toda e qualquer reutilização do texto escrito), e ele pode ser lido de forma simplificada e linear ou ele permite que várias camadas se cruzem de forma complexa. Mas se o autor contemporâneo traz em sua escrita esse corte, essa ruptura com a linearidade, na medida em que trabalha com um repertório permeado pelas reflexões originárias dos processos artísticos transformadores da arte, seu texto poderá ser uma chave para uma encenação contemporânea que permita variações cênicas mais complexas e mais reflexivas.

Tempo, espaço e unidades internas do texto são conceitos hoje questionados e modificados constantemente, não havendo necessidade do autor seguir qualquer regra pré-estabelecida, a não ser a coerência interna com a sua própria obra.

Para Jean-Pierre Ryngaert (1998, p. 6), em *Ler o Teatro Contemporâneo* “há nos autores de hoje um desejo de romper com uma certa rigidez da representação tradicional. Essa crise, quando começa pela escrita, opera um desregramento nas convenções da representação”.

---

\* Mestre em Literatura Brasileira (UFPR); professora de Interpretação no Bacharelado em Teatro da Faculdade de Artes do Paraná. Diretora teatral; arquiteta e urbanista, é também graduada em Filosofia.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 85-98, jan./dez. 2007

O texto dramático não tem existência definitivamente autônoma (contrariamente à epopéia, ao romance, à poesia). É um texto que se sabe incompleto que necessita da encenação para efetivar a sua completude.

Mas texto não é sinônimo de escrito; texto nem sequer implica necessariamente a possibilidade tipográfica. Nem só o escrito impresso é texto; a palavra refere-se a uma prática significativa que não pode ser confundida com o escrito. É texto, de fato, toda a prática significativa que não se limite à simples função de comunicação e que se aceite como pondo em causa a posição do sujeito na enunciação. (MATEUS, 1977, p. 24).

A especificidade do texto dramático reside na oposição em que se situa o texto escrito e a representação cênica. O enfrentamento texto/representação se coloca como uma espécie de desafio entre as possibilidades da linguagem cênica não-verbal e a linguagem verbal. (NAVES, 1987, p.61). Se o texto dramático, como texto literário, é polivalente semanticamente, a leitura que propõe o diretor não é senão uma entre outras. Ao admitirmos que a especificidade do teatro esteja já no texto escrito, o fazemos porque o discurso contém virtualmente a representação.

Roman Ingarden (1977) distingue entre texto principal (os diálogos) e texto secundário (as rubricas). Os dois são textos, não somente os diálogos. Eles se entremeiam, se entrelaçam como fios de um tecido e deixam suspensas no ar as possibilidades de criação do espaço e tempo cênicos.

O texto dispõe de relações que asseguram a coerência da mensagem, tanto em suas conexões intratextuais como em seus marcos extratextuais. Não se concebe um teatro sem palavra interior ou exterior, não se concebe uma representação dramática sem texto cênico (seria outro espetáculo) e tampouco se concebe um texto dramático sem representação, real ou virtual, porque senão seria outro gênero literário.

Neste estudo, tentarei discutir caminhos traçados por autores do teatro e do cinema brasileiro contemporâneo, tentando perceber entre os textos selecionados, similaridades e diferenças.

Inicialmente, é importante considerar o lugar do autor no teatro e no cinema contemporâneo. Se, no cinema, já é prática comum a reescrita do roteiro em vários tratamentos em que o autor em determinado momento passa a ser somente mais uma voz na construção do produto audiovisual, no teatro ainda se idealiza sobremaneira o lugar do autor. Isolado do processo de construção do espetáculo, o autor (quando escreve sozinho e não como parte de um grupo de escrita colaborativa) trabalha o seu texto, dá-lhe forma e, muitas vezes, não participa do processo de discussão, crítica e montagem do espetáculo. Isso gera, obviamente, caminhos que não se cruzam e um vazio se estabelece entre a palavra escrita e o resultado final do espetáculo. Ou então num extremo oposto, desvaloriza-se o papel do autor, numa visão corporativa de que tudo se gesta na prática coletiva da encenação.

Tal atitude tem produzido bons e maus espetáculos, mas evidentemente que o processo da escrita - mesmo que coletivo ou colaborativo - requer uma prática diversa da construção de um espetáculo e demanda conhecimento e domínio não só dos jogos teatrais ou mesmo da linguagem cinematográfica, mas fundamentalmente do conhecimento da língua, da linguagem, da capacidade de escrita direcionada para o palco ou para o cinema e repertório de leituras de quem assume o papel de autor.

A palavra cênica é que nos interessa nesse estudo. A palavra geradora da ação dramática. Essa palavra pode estar tanto nos diálogos (texto principal) como nas rubricas (indicações cênicas/ texto secundário).

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 85-98, jan./dez. 2007

Aqui estamos, de saída, submetidos ao paradoxo teatral, divididos entre o desejo de compreender e explicar os textos, e cheios de amor pelos que resistem, que não se mostram imediatamente como fáceis, entregando pronto um universo raro ou insignificante. O texto de teatro não imita a realidade, ele propõe uma construção para ela, uma réplica verbal prestes a se desenrolar em cena. (RYNGAERT, 1998, p.5).

Proponho então um passeio pela tessitura de um texto dramático e de um roteiro de cinema pertencentes à moderna dramaturgia brasileira, para que se possa perceber onde essas rupturas acontecem e como.

O primeiro texto de teatro selecionado para esse estudo é *Reveillon*, escrito por Flávio Márcio em 1974, autor de mais dois textos teatrais: *À Moda da Casa* e *Tiro Ao Alvo* que compõem a sua trilogia familiar. Flávio é saudado pela crítica na estréia de *Reveillon*, como herdeiro da linguagem de Nelson Rodrigues e dono de um diálogo elíptico e sincopado. O autor arma situações com um misto de humor negro e absurdo, proposições estas que se repetirão com intensidade nos seus outros dois textos.

Flávio Márcio morreu em 1979, aos 34 anos. Mas apenas estes três textos seus montados de 1974 a 1981, garantem-lhe um lugar de destaque dentro da dramaturgia brasileira contemporânea.

*Reveillon* é um texto que carrega em si vários signos de modernidade, como a fragmentação, a concisão e a valorização do cotidiano, o humor e a ironia, ao lado de ingênuas cenas românticas de *boulevard*. A peça provoca um profundo estranhamento ao leitor ou espectador. E esse estranhamento, característica predominante da modernidade, é uma escolha do autor. Estranhamento que também está presente em *Tiro Ao Alvo* e, acentuadamente, em *À Moda da Casa*.

E por que tamanho estranhamento? O autor arma inicialmente uma situação com que trabalha com a memória coletiva do espectador que, certamente se identificará com a situação tão comum de um dia 31 de dezembro e os preparos familiares para a festa de *reveillon*. Mas, o que é tão comum e até divertido a princípio, vai gerando aos poucos uma sensação de estranheza e amargor. A linguagem – a grande arma de Flávio Márcio – vai fazer este trânsito entre o que se diz e o que não é dito.

Passo a passo, o espectador é convidado a penetrar nos cortes elípticos das falas. E, qual sombra sorrateira e poderosa, essa linguagem do que não é dito, paira sobre a outra linguagem e o espectador atento se vê, de repente, enredado em trágica trama, capaz de lhe provocar profunda angústia. O autor fala não só da deterioração das relações familiares e da dor que essas relações podem provocar, mas fala principalmente do silêncio.

Ao estilhaar a linguagem, cortando cada final de pensamento, Flávio Márcio coloca despidoradamente seus personagens em ilhas incomunicáveis, impossíveis de serem atingidas. E assim o autor anula o tempo e a memória e a linguagem é quebrada, tornando-se signo total de incompletude.

Os personagens movimentam-se dentro de uma sala de visitas e na cozinha de um apartamento classe média baixa. E este espaço também é estilhaarado quando percebemos que não é utilizado para o convencional; ou seja, para as pessoas estarem com outras ou cozinharem.

Mas o que se prepara e se cozinha o tempo todo é a morte. Ela é o grande personagem sorrateiro dessa peça. E ela – a morte – é anunciada desde a primeira fala que, não por acaso, é de um personagem-poeta, o filho Guima:

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 85-98, jan./dez. 2007

Não a face dos mortos (...)  
 Nem a face dos que não coram  
 aos açoites da vida (...)  
 Mas a face lívida dos que  
 resistem pelo espanto. (RE, p. 60)

E não seria a poesia a forma artística mais próxima do silêncio? Ao destruir a estrutura frasística da oralidade, o poeta também estilhaça a linguagem e lança palavras com a esperança de que resistam à morte. “Falar, assumir a privilegiada singularidade e solidão do homem no silêncio da criação é perigoso. Falar com a força máxima da palavra, assim como o faz o poeta, é sumamente perigoso.” (STEINER, 1988, p. 58)

E até mesmo o poema citado acima, dito por Guima, é falado de forma entrecortada. Quase que acidentalmente. Flávio Márcio trabalha com o estilhaçamento da linguagem entre os personagens e, como numa sucessão de *rounds*, tenta puxar o espectador da cadeira para ir a nocaute ao final da peça.

Para George Steiner, a fala articulada é a linha divisória entre o homem e os animais.

Possuidora de fala, possuída por ela, tendo a palavra escolhido a vulgaridade e a fraqueza da condição do homem para sua própria vida irresistível, a pessoa humana libertou-se do grande silêncio da matéria. (...) Mas essa liberação, a voz humana colhendo ecos onde antes havia silêncio, é ao mesmo tempo milagre e transgressão, sacramento e blasfêmia. É uma abrupta separação do mundo animal, procriador do homem e por vezes seu vizinho, do animal que, (...) tem estado entrelaçado à própria substância do homem, e cujo imediatismo instintivo e configuração física só desapareceram em parte de nossas próprias formas. (*Idem*, p.55-56).

Na pulsação e no jogo de fluxo e refluxo que perpassam a peça, é que percebemos a fronteira entre a fala articulada e o grunhido. O jogo está presente o tempo todo, um jogo entre consciente e inconsciente, entre claro e escuro, entre vida e morte.

JANETE: Ai, minhas costas! Tão        que parecem que...

ADÉLIA (sutil): Cansada, é? Trabalhou demais?

JANETE (fingindo que não percebeu a intenção): Quem, eu? (Tom) Caindo de... (Tom) Deixa eu até sentar um pouco aqui e ficar.

ADÉLIA: Eu lhe disse pra não ir de sapato alto, não disse?

JANETE: Que sapato alto, mamãe? Eu estou com sapato alto?

ADÉLIA (continuando sem ouvir): Mas você é teimosa, sempre foi. Quer fazer tudo que... Não adianta falar com você: não ouve nada que a gente fala.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 85-98, jan./dez. 2007

MURILO (lembrando-se): Júlio! Dr. Júlio! Como é que eu podia esquecer, vê se pode? Logo ...

ADÉLIA: Não custava o Guima dar uma mãozinha, não é?

JANETE (sentada numa poltrona, descansando as costas): Quem? (Tom) Com as costas que...

MURILO (escrevendo): “Dou-tor Jú-li-o Cas-tro ...” (Na dúvida) É Júlio Castro Pires ou Júlio Castro Pinto, minha filha? O Dr. Júlio? Lembra? Lembra não?

JANETE (agora para o pai): Quem? O Dr. Júlio? Que Dr. Júlio?” (RE, p. 66)

Por esses diálogos, podemos perceber claramente a solidão dos personagens. Pai, mãe e filha conversam sem se escutarem e, com muito esforço, conseguem penetrar no pensamento do outro. E por que isso? Não é só por uma dificuldade de comunicação que faz parte de qualquer grupamento familiar, mas porque falam duas linguagens: a do que é dito e a do não-dito. E o não-dito que, aparentemente, apenas se insinua, toma conta densamente da cena.

Ao analisar o drama lírico-monológico, Anatol Rosenfeld (1965) tem algumas colocações que nos remetem a *Reveillon*. A peça tem como característica básica e intencional um monologismo. Os personagens não conseguem atingir o dialogismo, por estarem presos em ilhas incomunicáveis. O drama rigoroso pressupõe, antes de tudo, a “franqueza” dialógica; isto é, no diálogo o personagem se torna transparente e se revela (...). Para o drama clássico só tem existência o que pode ser reduzido a diálogo. Agora, porém, a situação tende a ser justamente a oposta; o que é capaz de se tornar diálogo não tem existência real ou, pelo menos, não tem peso e importância. (p. 98).

Cada palavra em *Reveillon* remete a outras situações, como cada texto remete a outros textos. A mãe não fala só do salto alto, mas da situação de prostituta, de garota de programa de Janete. Situação que ela conscientemente desconhece, mas que inconscientemente sabe e usa para destilar seu fel sobre a filha.

A filha, que oscila entre o papel de uma moça romântica qualquer com a de arrimo de família, usa o seu corpo para ganhar o sustento da casa e funciona, para o espectador, como a ligação com uma sociedade capitalista selvagem onde a classe média baixa se debate arduamente para pagar suas prestações cotidianas. Janete encarna a solidão do mundo moderno, a solidão da “massa solitária”.

JANETE (vindo para a sala, aos prantos): – Eu não agüento mais! Não agüento mais a minha solidão, papai! Não agüento...! (RE, p. 84).

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 85-98, jan./dez. 2007

O pai, que parece a princípio bonachão e desligado, – “um desses velhos encantadores que parecem perfeitos quando embrulhados em pijamas” – segundo a rubrica do autor – escreve uma longa autobiografia com uma ainda mais longa dedicatória, preparando-se para o suicídio com um revólver, o que acontecerá no fim da peça.

Adélia, a mãe, transita de um lado a outro falando seguidamente linguagens diferentes, oscilando na fronteira entre consciente e inconsciente, preparando uma torta que ninguém comerá e uma festa que não acontecerá. Adélia enforca-se no final da peça, ou melhor, pede que a filha empurre a cadeira para que ela se enforque.

Janete, a filha, após o duplo suicídio dos pais, se atira pela janela. O filho-poeta Guima só aparece no início da peça, mas percebe-se nas entrelinhas que ele também poderia ter cometido o suicídio, longe dali.

Mas, apesar desse clima tétrico do final da peça, Flávio Márcio usa e abusa do humor ao longo de *Reveillon*. Com sutileza e estilo, o autor conduz a platéia de um riso divertido no início para um humor negro e cáustico no desenrolar da peça.

*Reveillon* é, de alguma forma, símbolo metafórico de um período difícil na história do país. Escrita durante a ditadura militar, guarda em si o temor e a opressão que sobressaltavam os intelectuais da época.

O teatro repousa, desde sempre, sobre o jogo entre o que está escondido e o que é mostrado, sobre o risco da obscuridade que de repente faz sentido. (RYNGAERT, 1998, p. 5).

Para contrapor à peça de teatro *Reveillon*, selecionamos o roteiro do filme *O Invasor* de Marçal Aquino. No cinema contemporâneo temos acompanhado um ressurgimento de roteiros que primam por um cuidado com a palavra e que descortinam novas possibilidades. A escolha desse roteiro se justifica por sua presença entre alguns roteiros que apontam um novo caminho para o cinema brasileiro.

*O Invasor*, texto escrito originalmente em 1997, é a primeira novela adulta do escritor Marçal Aquino. Roteirizado pelo próprio autor, o filme foi dirigido em 2001 por Beto Brant e foi vencedor do Festival de *Sundance* em 2002. Também em 2002, Marçal Aquino publica pela editora Geração Editorial a novela e o roteiro de *O Invasor*.

Se numa peça de teatro o autor pode desenvolver cenas circulares, no roteiro de cinema a objetividade é uma demanda muito maior, implicando em ritmo e pulsação que garantirão a sobrevivência ou não do roteiro e sua possibilidade de ser filmado. Nesse aspecto *O Invasor* é um roteiro bem resolvido, pois tem agilidade suficiente no seu diálogo e rapidez no desenvolvimento das situações dramáticas.

Vejamos a primeira cena do roteiro, onde o autor Marçal Aquino situa tempo, espaço e põe em questão os personagens principais.

### O INVASOR

#### 1 INT. BAR POPULAR DA PERIFERIA – DIA

Câmera fixa a partir de uma das mesas do bar, funcionando como ponto de vista de ANÍSIO. A seqüência será toda num único plano e, em nenhum momento, veremos o personagem ANÍSIO. Apenas ouviremos sua voz em off.

ANÍSIO "observa" o movimento corriqueiro do bairro – passam pessoas, crianças, cachorros e carros. Ao seu redor, uma mesa de sinuca e outros

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 85-98, jan./dez. 2007

fregueses do bar.

Um carro estaciona perto bar e dele descem GILBERTO e IVAN.

Nota-se que não pertencem àquele ambiente e que estão desconfortáveis ali. Eles entram no bar, analisam o ambiente – como se estivessem se certificando de que aquele é o local correto que procuram. No momento em que estão para ocupar uma das mesas, ANÍSIO acena para que se sentem à sua mesa.

GILBERTO

ANÍSIO?

ANÍSIO

SENTA AÍ. VÃO TOMAR ALGUMA COISA?

GILBERTO

A GENTE TE ACOMPANHA NA CERVEJA.

ANÍSIO acena para o dono do bar e pede dois copos. (...) (p.2)

Ao admitirmos que o texto dramático seja constituído não somente de diálogos, mas, em igual importância, de rubricas (indicações cênicas), podemos perceber a importância dessa primeira descrição. O autor situa o personagem Anísio como alguém que tem o ponto de vista da cena. Anísio observa o movimento da rua. Anísio vê Gilberto e Ivan chegarem. Da maneira como o autor inicia o roteiro do filme ele determina que será, fundamentalmente, pelo olhar de Anísio que veremos os demais personagens, a cidade, os conflitos entre os personagens.

Essa opção do autor por focar o ponto de vista de Anísio é muito bem escolhida porque ele não será o narrador da história, mas sua presença e seu olhar estarão presentes em todo o roteiro do filme, marcando um olhar incomodativo e provocante.

Os outros dois personagens Gilberto e Ivan terão suas próprias histórias contadas por suas ações e, cada um a seu modo, sofrerá um processo de deterioração a partir do encontro desta primeira cena e da escolha que eles fizeram ao contratarem Anísio.

ANÍSIO

VOCÊ TROUXE AS COISA QUE EU PEDI?

GILBERTO coloca sobre a mesa um envelope. ANÍSIO examina o conteúdo.

GILBERTO

QUANTO TEMPO VOCÊ PRECISA?

ANÍSIO

DEPENDE. FICA NA MORAL QUE VAI DAR TUDO CERTO.

ANÍSIO se dirigindo a IVAN.

ANÍSIO

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 85-98, jan./dez. 2007

E VOCÊ, NÃO FALA NADA?

IVAN continua calado. Para quebrar o desconforto, Gilberto fala.

GILBERTO

VOCÊ TRABALHA SOZINHO?

ANÍSIO

EU E DEUS. (p.2-3)

Gilberto e Ivan deflagram a situação dramática que se torna o primeiro eixo para o desenrolar do roteiro. Os dois engenheiros contratam Anísio para matar o outro sócio da empresa e a partir daí, os dois homens se degradam e se revelam.

#### 4 INT. boate – NOITE

Um bar privê, com luz baixa, mesas e alguns homens bebendo e conversando. Há muitas garotas no local, todas novas e bem-vestidas. Trata-se de uma casa de garotas de programa. Enquanto IVAN examina o local, GILBERTO se movimenta mais à vontade, cumprimentando e sendo cumprimentado por algumas das meninas, como se fosse um velho freqüentador. (p.4)

Também nesta descrição, o autor nos apresenta os dois personagens que conduzirão o conflito maior da estória durante todo o filme. Ao descrevê-los, o roteirista coloca claramente seu relacionamento e a sua forma de estar no mundo: Ivan examina o local, Gilberto se movimenta mais à vontade. Durante todo o filme, essa relação será acentuada, gerando uma grande parte dos conflitos do filme.

#### 6 EXT. AVENIDA PAULISTA – MADRUGADA

O carro com IVAN e GILBERTO trafega pela Avenida Paulista, praticamente deserta nessa hora. Ouvimos suas vozes. (p.6)

Essa indicação do autor é fundamental para que se compreenda o ritmo e a pulsação do filme e que foi bem resolvida pelo diretor do filme. A cidade é um personagem marcante e fundamental para o filme acontecer. A presença soturna da cidade de São Paulo com seus contrastes e sua guerra particular entre as classes sociais.

O roteirista trabalha com esses conflitos e consegue ser convincente quando intensifica as relações entre os personagens de classes sociais distintas. Seu melhor trunfo é a construção de situações dramáticas e os personagens principais bem desenvolvidos.



R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 85-98, jan./dez. 2007

Mas personagens menores são apresentados de forma solta em cenas às vezes desnecessárias que tiram força e intensidade no resultado final.

Mas a grande surpresa do filme é o desenvolvimento do personagem Anísio, a forma como ele se coloca diante das novas relações que trava com Gilberto e Ivan. A sua maneira de agir é que justifica o nome do filme *O Invasor*.

47 EXT. INT. FRENTE E INTERIOR DA CONSTRUTORA – DIA

Plano-sequência. A câmera serve de ponto de vista para mostrar a fachada da construtora e depois segue em direção à porta. Câmera entra na empresa e chega até a recepção, onde está garota recepcionista-telefonista, que neste momento está ocupada, falando ao telefone. Ela ergue os olhos, vê o recém-chegado. Este passa por ela e se dirige para o corredor, não dando tempo de que ela interrompa sua ligação para falar com ele.

Ponto de vista segue pelo corredor, observando os setores e funcionários da construtora, que olham para a câmera/ponto de vista.

Câmera chega à mesa de LÚCIA.

LÚCIA  
POIS NÃO.

Câmera se desvia dela e se dirige direto para a sala de IVAN, que está com a porta aberta. IVAN, surpreendido pela chegada, levanta-se da mesa onde fazia cálculos.

Corta para ANÍSIO, que acaba de entrar na sala de IVAN, e logo atrás dele está LÚCIA.

IVAN  
PODE DEIXAR, LÚCIA. NÃO TEM PROBLEMA. FECHA A PORTA, POR FAVOR. (p.33-34)

Novamente, o autor trabalha a tessitura do seu roteiro não só nos diálogos, mas principalmente nas rubricas que propõem para o foco da câmera o olhar de Anísio conduzindo a trama, modificando as possibilidades da estória.

IVAN  
O QUE VOCÊ VEIO FAZER AQUI?  
ANÍSIO  
O GILBERTO TAÍ?

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 85-98, jan./dez. 2007

IVAN pega o telefone e liga para GILBERTO, que está em outra sala na empresa. Enquanto isso, ANÍSIO, na maior calma, examina uma pintura que decora a parede e depois se senta na cadeira em frente à mesa de IVAN. (p.34)

Essa é uma cena capital para o roteiro de *O Invasor*, pois Anísio inverte a posição de prestador de serviço ilícito que deveria manter-se calado e oculto e invade, literalmente, o mundo e a classe social dos contratantes, devassando assim a hipocrisia e as relações frágeis entre Ivan e Gilberto.

IVAN

ALÔ, GIBA? DÁ UM PULO AQUI NA MINHA SALA. (pausa) NÃO. TEM QUE SER AGORA. (pausa) É URGENTE, PORRA. (pausa) TÔ ESPERANDO.

Ao fim do telefonema, IVAN e ANÍSIO se entreolham.

ANÍSIO tira um cigarro do maço.

ANÍSIO

TEM CAFÉ?

(...)

ANÍSIO

BONITO ESCRITÓRIO...

IVAN

(interrompendo)

ACHO QUE AQUI NÃO É O MELHOR LUGAR PRA GENTE CONVERSAR...

ANÍSIO

(cínico)

EU QUERIA CONHECER O LUGAR ONDE VOCÊS TRABALHAM.

IVAN (ainda com um certo temor)

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 85-98, jan./dez. 2007

POR QUE VOCÊ MATOU A MULHER?

Antes que ANÍSIO responda, entra LÚCIA com uma bandeja com o café e a água. ANÍSIO avalia LÚCIA enquanto é servido.

(...)

ANÍSIO

BONITA A SUA SECRETÁRIA...

IVAN

A MULHER DELE NÃO ESTAVA NO NOSSO TRATO.

ANÍSIO

NÃO SE PREOCUPE. EU NÃO VOU COBRAR MAIS POR ISSO. (p.34-35)

O diálogo revela a postura de Anísio calcada no cinismo e ironia, e acentuando a sua postura de invasor, questiona qualquer possibilidade de ética, pois todos são bandidos nessa situação. O autor dialoga com os espectadores através do aprofundamento da figura de Anísio que, passo a passo, desmascara as relações sociais dos personagens da classe média Ivan e Gilberto. Anísio se coloca despididamente como bandido, sem vínculos, sem ética, sem moral, sem qualquer comprometimento social.

GILBERTO

O QUE VOCÊ ESTÁ FAZENDO AQUI?

ANÍSIO retira um lenço do bolso da jaqueta e abre sobre a mesa. Vemos cartões de crédito, talões de cheques, anéis, pulseira e corrente e as carteiras com dinheiro e os documentos de Estevão e Silvana.

GILBERTO

QUE CÊ TÁ FAZENDO COM ESSA MERDA AÍ?

ANÍSIO pega o anel e o examina.

ANÍSIO

OURO DO BOM. NÃO É BIJUTERIA, NÃO.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 85-98, jan./dez. 2007

IVAN

VOCÊ É LOUCO? FICAR ANDANDO COM ISSO...

ANÍSIO deixa o lenço aberto sobre a mesa e fica evidente que aquilo está perturbando IVAN e GILBERTO.

IVAN  
SOME COM ESSA MERDA.

ANÍSIO parece se divertir com o pânico de IVAN.

GILBERTO

JÁ QUE VOCÊ VEIO ATÉ AQUI, VAMOS DIRETO AO ASSUNTO,  
ANÍSIO. IVAN, VOCÊ ESTÁ COM A GRANA AI?

Ivan abre uma gaveta e retira um maço de dinheiro.

IVAN

TÁ AQUI.

ANÍSIO

CALMA, GENTE, PRA QUE PRESSA? EU PASSEI PRA SABER SE  
VOCÊS FICARAM SATISFEITOS.

IVAN

ANÍSIO FAZ UM FAVOR: GUARDA ESSA PORCARIA AÍ. (p.36-37)

Essa descrição mais longa da cena é importante para perceber que o personagem Anísio enfim, se mostra. E o que ele mostra não é agradável, seu olhar é crítico e traz em si a divisão social cruel da cidade de São Paulo.

Ao contrapor uma peça de teatro e um roteiro de cinema, podemos perceber que apesar dos anos que separam a criação de um e de outro (1974 e 2001, respectivamente), alguns aspectos de construção dramática trazem à tona particularidades dos dramaturgos brasileiros.

Na escrita dramática brasileira contemporânea podemos apontar alguns pontos em comum que remontam à instauração da modernidade na dramaturgia feita por Nelson Rodrigues em *Vestido de Noiva*, em 1943:

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 85-98, jan./dez. 2007

- 1- A oralidade (a valorização da língua oral como forma de escrita cênica);
- 2- A valorização do cotidiano;
- 3- A presença da cidade e da análise sociológica da sociedade brasileira, ressaltando seus contrastes, divisão injusta da renda, luta de classes e a miséria;
- 4- A necessidade de construção de uma identidade brasileira;
- 5- A presença intensa da exposição da sexualidade como parte dessa “identidade” do brasileiro.

Ao mesmo tempo em que esses cinco pontos constituem uma construção narrativa presente em grande parte dos textos dramáticos brasileiros, esses mesmos pontos podem e devem ser questionados, na medida em que, muitas vezes, os autores ficam presos a armadilhas narrativas e reproduzem estereótipos.

Que identidade nacional é esta? Faz sentido reforçar significativamente esses pontos construtivos dessa identidade?

Ainda somos prisioneiros da narrativa oriunda da porno-chanchada, do teatro de revista e do universo rodrigueano, onde encontramos sempre o homem machão decidido e satisfeito com suas aventuras sexuais, a mocinha ora casta e bela, ora de vida dupla (prostituta e moça de família), exacerbando uma valorização excessiva da sexualidade como bandeira do nosso povo. Também vamos encontrar repetidamente os tipos recorrentes da nossa dramaturgia, como o jeca tatu (ou, numa visão moderna, o moço bom, interiorano, simples e de coração puro), as tias curiosas e invasivas (frustradas, solteironas), reforçando sobremaneira os estereótipos do brasileiro como homem cordial e, muitas vezes, corroborando para uma idealização primária do campo em detrimento da cidade cruel e injusta.

Traços significativos dessas idealizações permeiam grande parte da dramaturgia brasileira contemporânea (escrita dramática tanto para o teatro quanto para o cinema) e nos interessa identificar essas recorrências e valorizar as diferenças existentes entre os textos analisados, para reconhecer sua própria identidade narrativa, sua estrutura e tessitura e o sentido que a palavra de cada autor pode gerar.

A palavra geradora da ação dramática só faz sentido na medida em que está profundamente atrelada com a sua realização cênica – seja no teatro ou no cinema. Uma palavra que nos interessa enquanto participante de um processo de construção de um espaço cênico. Espaço este que se realiza no espetáculo teatral ou no filme, quando são vistos e vivenciados com a platéia, participante fundamental do processo artístico.

**ABSTRACT:** *The specific features of the dramatic text and the possibilities of staging may have a greater complexity if its ruptures and cuts are considered. To analyze this proposition, the author juxtaposes a theater play and a screenplay created in Brazil and the possibilities of staging and filming which they open.*

**KEYWORDS:** *Brazil; dramaturgy; screenplay; textual openings*

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 85-98, jan./dez. 2007

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Marçal. *O Invasor*. São Paulo: Geração Editorial, 2002.

INGARDEN, Roman et al. *O signo teatral: a semiologia aplicada à arte dramática*. Trad. de Luiz Arthur Nunes et al. Porto Alegre: Globo, 1977.

MÁRCIO, Flávio. *Familia à Moda da Casa: uma trilogia de Flávio Márcio*. Rio de Janeiro: Espaço Produções Artísticas, 1981.

MATEUS, J.A. Osório. *Escrita do teatro*. Amadora: Bertrand, 1977.

NAVES, Maria Del Carmem Bobes. *Semiologia de la obra dramatica*. Madrid: Taurus Ediciones, 1987.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Ler o teatro contemporâneo*. Trad. Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ROSENFELD, Anatol. *O Teatro épico*. São Paulo: São Paulo Editora, 1965. (Coleção Burity).

\_\_\_\_\_. *Teatro moderno*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

\_\_\_\_\_. *Texto/Contexto*. São Paulo: Perspectiva; Brasília: INL, 1973.

SARAIVA, Leandro; CANNITO, Newton. *Manual de roteiro ou manual, o primo pobre das manuais de cinema e tv*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.

STEINER, George. *Linguagem e silêncio: ensaios sobre a crise da palavra*. Trad. Gilda Stuart e Felipe Rajabally. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 99-116, jan./dez. 2007

## VIDAS SECAS: DA LITERATURA AO CINEMA UMA REFLEXÃO SOBRE SUAS POSSIBILIDADES EDUCATIVAS

Saete Paulina Machado Sirino\*

**RESUMO:** Este trabalho, de caráter bibliográfico, busca desvelar as possibilidades educativas de filmes do Cinema Nacional produzidos a partir da Literatura Brasileira, argumentando que podem ser utilizados como recurso didático tecnológico audiovisual, para desenvolver a consciência crítica dos alunos e a cidadania. Assim, seleciona o filme *Vidas Secas*, para demonstrar algumas das possibilidades de utilização no campo educativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** cinema nacional; literatura e cinema; educação.

### INTRODUÇÃO

A linguagem cinematográfica pode ser considerada como uma grande invenção do século XX, já que ela surge no final do século XIX, no ano de 1895. A partir dessa descoberta diversos países se interessam por essa “máquina”, inclusive, somos um dos primeiros países a utilizá-la. O Brasil conhece o Cinematógrafo, inventado pelos irmãos Lumière, e não se contenta em ser um repassador de filmes. Pelas mãos dos primeiros donos de sala de exibição surgem as primeiras produções cinematográficas brasileiras.

E, desde o início do século XX, essa linguagem se desenvolveu em nosso país, em termos artísticos e econômicos. Pela história do Cinema Brasileiro, vê-se a luta por uma estética e temática que valorize o nacional, vê-se a concretização de inúmeros filmes que retratam a história do povo brasileiro em suas diversidades regionais e culturais. E ainda, vê-se a influência das adaptações literárias ao cinema, produções que são responsáveis por vários sucessos de público, crítica, como de premiações em festivais renomados para o cinema nacional.

A produção de filmes inspirados em obras literárias é uma tendência mundial, a exemplo dos filmes norte-americanos *Harry Potter*, *O Senhor dos Anéis*, bem como do cinema europeu<sup>1</sup>, que fez adaptações de romances, histórias em quadrinhos e similares

---

\* Mestre em Educação pela UEPG, Especialista em Cinema e Vídeo pela FAP. Docente do Colegiado de Letras da UNIOESTE.

<sup>1</sup>O Boletim Maison de France - abril 2005, *LITERATURA E CINEMA: UMA ATRAÇÃO IRRESISTÍVEL*, informa que no início de abril aconteceu em Mônaco o 4º Fórum de Cinema e Literatura, reunindo diretores e autores, comprovando que nunca a atração recíproca entre livros e cinema esteve tão forte, sobretudo na França, país do cinema de autor, ao mesmo tempo enfatiza que a tendência contemporânea de buscar na Literatura inspiração para produção de filmes, é também uma questão de dinheiro, já que objetiva a conquista de mercado.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 99-116, jan./dez. 2007

tornaram-se grandes sucessos cinematográficos, entre os quais o filme *Um long dimanche de fiançailles* de Jean-Pierre Jeunet, que atraiu mais de cinco milhões de espectadores.

A leitura é imprescindível no processo ensino-aprendizagem. É importante que o educador explore e disponibilize os meios para a criação do hábito de ler. Ler no sentido de ser capaz de entender a linguagem em seu conjunto significativo e articulado.

Levando-se em conta que a realidade ficção do cinema promove leituras e interpretações do mundo influenciando na educação extra-escolar dos educandos, não seria papel da escola preparar seus alunos para fazerem leituras fílmicas?

Debord enfatiza que (2002, p. 141): “Emancipar-se das bases materiais da verdade invertida, eis no que consiste a auto-emancipação de nossa época”. Faz-se relevante questionar se a Escola está preparando os Educadores para trabalharem com as Tecnologias Educacionais, especificamente, com o Cinema, de forma “espetacular”, como entretenimento, ou de forma como sugere Debord através da teoria crítica que leva à emancipação.

Literatura e Cinema são linguagens e cada uma com suas formas de expressão são agentes na promoção das leituras sociais, históricas e culturais. Raquel Gerber (1977, p. 15) falando sobre filmes adaptados da literatura, cuja temática aborde a realidade brasileira, cita a fala de Glauber Rocha:

As origens desses discursos estavam na literatura de 30 e na literatura social do Brasil de Gregório de Mattos, o inconfidente mineiro, Euclides da Cunha, Castro Alves, Jorge Amado, Graciliano Ramos e Oswald de Andrade. Além de ter ficado naquele momento em cima da literatura internacional de esquerda, que era basicamente Fanon (*Os condenados da terra*), Lukács, Marx, Sartre (...).

Para Glauber considera fundamental as literaturas que retratem a realidade social. A Literatura Modernista Brasileira, especificamente, as das décadas de 1930 e 1940, serviram de inspiração para diversos filmes do movimento do Cinema Novo brasileiro.

Num sentido de visões sociais de mundo é fundamental conhecer o caráter ideológico ou utópico do cinema, até porque, todas as classes sociais têm as suas ideologias e utopias que expressam as suas visões de mundo. Levando-se em consideração o fator ideológico da indústria cultural, Marx afirma (1987, p. 97):

O que define uma ideologia (ou utopia) não é esta ou aquela idéia isolada, tomada em si própria, este ou aquele conteúdo doutrinário, mas uma certa “forma de pensar”, uma certa problemática, um certo horizonte intelectual (limites da razão). De outro lado a ideologia não é necessariamente uma mentira deliberada; ela pode comportar (e comporta geralmente) uma parte importante de ilusões e auto-ilusões.



R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 99-116, jan./dez. 2007

Percebe-se que para desenvolver um trabalho com a linguagem cinematográfica no contexto escolar não basta ter apenas disposição, é preciso ter conhecimento sobre o recurso que se pretende utilizar, principalmente, quando este recurso é notoriamente complexo<sup>2</sup>.

Como brasileiros temos nossa cultura, nossa arte, nosso cinema. Assim, como a escola pode contribuir para que nossos alunos conheçam e discutam a cultura cinematográfica de nosso país? É relevante que nossos educandos aprendam sobre o Cinema Brasileiro?

Estudos de Belloni (2001), de Napolitano (2003), são relevantes, ao mostrarem a importância de uso da linguagem audiovisual de forma educacional, bem como, da necessidade de formação de educadores para as leituras dessa linguagem. O Cinema Brasileiro pode ser visto como um produto da indústria cultural<sup>3</sup>. Esses e outros questionamentos visam contribuir para a reflexão sobre a importância do Cinema Brasileiro para a formação cultural de nossos professores e alunos e da inserção das tecnologias de informação e comunicação na prática escolar.

*Vidas Secas* de Graciliano Ramos além de ser um dos clássicos da Literatura Brasileira também se consagrou como um dos clássicos do Cinema Nacional pelas mãos do diretor Nelson Pereira dos Santos.

Promove-se a análise do filme *Vidas Secas* de Nelson Pereira dos Santos (1963), produzido no período do Cinema Novo, sendo um dos clássicos do Cinema Nacional, com o objetivo de argumentar que o Cinema Brasileiro pode ser um recurso tecnológico a serviço da educação, especificamente através do diálogo entre Literatura e Cinema.

O filme *Vidas Secas* oferece diversas leituras e possibilidades educativas, como por exemplo, de ponto de vista, narrador, análise de transposição do signo literário para o signo cinematográfico, de temáticas relacionadas à seca, à fome, à transfiguração do homem, à opressão, à falta de diálogo familiar, entre outras. Porém, pretendemos demonstrar, com o filme *Vidas Secas*, a possibilidade de olhar como o ambiente nordestino é constituído através do elemento “espaço” na construção do discurso fílmico.

---

<sup>2</sup> Segundo Edgar Morin, *complexidade é uma palavra problema e não uma palavra solução* – ou seja, a palavra complexidade só pode exprimir o nosso embaraço, a nossa confusão a nossa incapacidade de definir de maneira simples, de nomear de maneira clara, de ordenar nossas idéias, bem como salienta que *a complexidade não é a chave do mundo, mas o desafio a enfrentar*, tendo em vista que o pensamento complexo não é o que evita ou suprime um desafio, mas o que ajuda a revelá-lo e, por vezes, ultrapassá-lo. Morin sempre aspirou a um *pensamento multidimensional*, por isso nunca isolou um objeto de estudos do seu contexto, dos seus antecedentes, da sua evolução. As verdades profundas, antagônicas uma às outras, para ele, eram complementares, sem deixarem de ser antagônicas.

<sup>3</sup>O conceito teórico de “Indústria Cultural” (embora polêmico), foi desenvolvido nos anos 40 do século 20, pela Escola de Frankfurt, para compreender e explicar um fenômeno social específico, que é um determinado desenvolvimento dos meios de comunicação de massa e da cultura ocidental. O termo “Indústria Cultural” foi empregado pela primeira vez em 1947, quando da publicação da *Dialética do Iluminismo*, de Horkheimer e Adorno. Segundo Adorno, na Indústria Cultural, tudo se torna negócio: “Enquanto negócios, seus fins comerciais são realizados por meio de sistemática e programada exploração de bens considerados culturais”.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 99-116, jan./dez. 2007

## 1 O “ESPAÇO” NO ROMANCE E NO FILME *VIDAS SECAS*: UMA LINGUAGEM NA TRADUÇÃO DO AMBIENTE NORDESTINO.

*Vidas Secas*, romance de Graciliano Ramos, publicado em 1938, tem no “espaço” o elemento a estruturar a história, uma vez que é em função dele que os personagens são o que são e que toda a trama se desenrola. Espaço e indivíduo estão estritamente ligados - o espaço aparece como ambiente que condiciona a personagem e a que a personagem reage. A luta pela sobrevivência, os modos de ser, as condições precárias de existência nordestina, são contadas de forma coesa.

O escritor não deixa os personagens serem vistos apenas como tipos representativos de um problema social, mas como pessoas reais, que são transformadas culturalmente através das agruras do Nordeste.

O romance *Vidas Secas* é estruturalmente apresentado através de 13 capítulos, os quais são quadros quase independentes, que podem ser lidos como contos, que mantêm a unidade na saga da família de retirantes.

O romance é narrado em terceira pessoa. Os títulos dos capítulos são objetivos, assim como é objetivo o próprio título da obra, que possibilita uma leitura no sentido próprio de cada palavra, “Vidas” traduzindo vida, e “Secas” traduzindo falta de água, logo a seca do Nordeste é o cenário de uma luta pela sobrevivência que a cada dia transforma e transfigura a vida de seus habitantes, mostrada através do aspecto cíclico da narrativa, que começa e acaba com a família de Fabiano à procura de um lugar para viver onde haja água.

Graciliano Ramos, além de ser considerado por grande parte da crítica como o nosso melhor romancista moderno, é tido como o autor que levou ao limite o clima de tensão presente nas relações homem/meio natural, homem/meio social, capaz de transformar culturas.

Alagoano, prefeito, jornalista e escritor, Graciliano Ramos tem no Nordeste brasileiro a marca de sua obra. Difere, porém, dos outros autores dedicados ao romance regionalista que vêem o ambiente que retratam como um paraíso. Graciliano Ramos denuncia as condições precárias da vida nordestina.

Nelson Pereira dos Santos, que dirigiu o filme *Vidas Secas* em 1963, é um dos grandes nomes do movimento do Cinema Novo, cujo movimento é conhecido pelo lema “uma idéia na cabeça e uma câmera na mão”, criado no início da década de 1960. *Vidas Secas* foi indicado pelo *Bristh Film Institute* em junho de 1998 como uma das 360 obras fundamentais de uma cinemateca.

O estudo da realidade-ficção do cinema promove as leituras e interpretações das camadas sociais que, direta ou indiretamente, controlam os meios de produção. O lazer, a estética e a didática dos filmes possibilitam reproduzir o valor literário, e literatura e cinema, atuam como agentes da história.

Na linguagem do cinema, espaço e tempo interagem dialeticamente; a montagem narrativa privilegia o tempo, a montagem expressiva privilegia o espaço. O espaço filmico é feito de pedaços, de metonímias, sua unidade vem da justaposição numa sucessão que cria a idéia de um espaço único, que embora não seja visto, se organiza em nossa memória. Para Plaza (2001, p. 142):

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 99-116, jan./dez. 2007

O cinema trabalha no âmago da linguagem: a metáfora e a metonímia através de planos gerais, planos médios e primeiros planos, pars pro toto é o método fundamental da conversão cinematográfica dos objetos real em signos. O cinema retalha o espaço e o tempo, emoldura-se trabalha com eles articulando-os conforme as leis da contigüidade ou da similaridade. A imagem fílmica, em montagem narrativa e linear, suscita no espectador um “sentimento de realidade” muito forte, em determinados casos para provar a crença e ilusão na existência objetiva do que aparece na tela.

O autor evidencia que o cinema trabalha no âmago da linguagem através dos elementos do discurso fílmico (planos gerais, planos médios e primeiros planos, montagem), causando no espectador a crença de que é verdade o que vê na tela.

Até o golpe de Estado de 1964, o Cinema Novo centrava-se na temática rural, tendo três reconhecidas obras sobre a abordagem da miséria dos camponeses nordestinos: *Vidas Secas* (1964) de Nelson Pereira dos Santos, *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964) de Glauber Rocha e os *Fuzis* (1964) de Ruy Guerra. Para Bernardet (2001, p. 102):

*Vidas Secas* tem uma expressão discreta que situa o personagem central, Fabiano, e sua família, em relação ao trabalho, à propriedade da terra, às instituições, à cultura popular e erudita, à repressão policial, à submissão e a violência, etc.

*Vidas Secas* mostra de forma abrangente os problemas básicos da sociedade brasileira, bem como, do Terceiro Mundo em geral, através de uma apropriação original de elementos do cinema moderno. Segundo o autor (2001, p. 65):

A apropriação que o cinema de autor fez da câmera na mão própria à reportagem é um traço estilístico dos cinemas novos dos anos 60, de Godard ao underground norte-americano; no Brasil, ela assume a condição de elemento característico que permeia todo um percurso de cinema.

Xavier situa *Vidas Secas* ao estilo do cinema “câmera na mão” que no Brasil assume a condição de elemento característico essencial na produção do cinema. Tal estilo tinha como primeiro plano a denúncia das mazelas do povo brasileiro. Assim como a Literatura Modernista apresenta o homem do campo, o pobre, o marginalizado com personagem principal.

Nelson filmou *Vidas Secas* em preto e branco. A escolha estética pelo preto e pelo branco permitiu-lhe que pudesse trabalhar as agruras do nordeste sob uma perspectiva de mostrar as agruras internas das personagens, explorando a subjetividade, em uma analogia ao romance que evidencia a falta de água como significação de falta de vida, a falta de cor fílmica também remete a falta de vida, falta de possibilidades.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 99-116, jan./dez. 2007

Enquanto o romance é narrado em terceira pessoa, o filme é narrado em primeira pessoa. Diferentemente do romance, o filme não mantém a unidade se visto como quadros independentes.

O estudo da transposição da arte literária para a arte cinematográfica do romance *Vidas Secas* possibilita a verificação de que passado-presente-futuro, ou original-tradução-recepção estão necessariamente atravessados pelos meios de produção social e artística, uma vez que é na tradução dos momentos da história para o presente que aparece como forma dominante, não a verdade do passado, mas a construção inteligível de nosso tempo. Plaza (2001, p. 14) afirma que:

Nessa medida colocamos a Tradução Intersemiótica como “via de acesso mais interior ao próprio miolo da tradução”. Tradução como prática crítico-criativa, como metacriação, como ação sobre estruturas eventos, como diálogo de signos, como síntese e reescritura da história. Quer dizer: como pensamento em signos, como trânsito de sentidos, como transcrição de formas na historicidade.

O autor vê a tradução intersemiótica, entre outros aspectos, como prática crítico-criativa, como diálogo de signos e como síntese e reescritura da história.

A análise do “espaço” como tradutor do ambiente nordestino na arte literária e na arte cinematográfica de *Vidas Secas*, possibilita o conhecimento de fatos históricos concernentes ao período abordados pelo romance e pelo filme, que atuaram e atuam como moduladores culturais. Pode-se afirmar que o espaço junto com o tempo é uma categoria social, que segundo Ortiz (2000, p. 69):

Toda raiz requer um solo para se fixar. Ela é o contrário da fluidez. O enraizamento é fruto da existência de uma cultura cujo território encontra-se cartografado. No mundo contemporâneo, este postulado não é mais satisfatório. [...] O desenraizamento é uma condição de nossa época, a expressão de um outro território.

Para a categoria espaço, são mais importantes as transformações do tempo e do espaço e o que ele chama de “desalojamento do sistema social” – a “extração” das relações sociais dos contextos locais e de interação e sua reestruturação ao longo de escalas indefinidas de espaço e tempo.

Percebe-se que o “espaço” no filme *Vidas Secas* pode ser visto como elemento carregado de conotações sociais e historicamente construídas. Segundo Platão & Fiorin (1996, p. 197):

Espaço onde se movem as personagens é, muitas vezes, fundamental para o entendimento da obra. [...] o que o narrador procura construir, em geral, é uma

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 99-116, jan./dez. 2007

correlação entre espaço e comportamento das personagens, entre figurativização do espaço com certos temas.

No filme *Vidas Secas*, o “espaço” é o elemento configurador da identidade das personagens e do desenrolar dos fatos na narrativa e da história, como também, transformador cultural. Mostrando o deslocamento da família de retirantes, a experiência de convivência, a mudança rápida, abrangente e contínua, que faz com que o leitor e espectador, automaticamente, tenham uma forma altamente reflexiva da vida sofrida do Nordeste brasileiro.

### 1.1 Análise do Discurso Fílico de *Vidas Secas*<sup>4</sup>

A análise do discurso fílmico de *Vidas Secas* é feita a partir da “decupagem clássica do cinema” desenvolvida pelo cineasta estadunidense David Wark Griffith, muito usada pelo cinema norte-americano e por outros países.

Sinopse do filme - Família de retirantes, pressionados pela seca, atravessam o sertão em busca de meios de sobrevivência. O vaqueiro Fabiano, sua mulher Sinhá Vitória, filhos e a cachorra fogem da seca que assola o sertão brasileiro. Durante quase dois anos, eles conseguem se assentar em um povoado, até que Fabiano se revolta contra o dono da fazenda em que trabalha e com o soldado da região, sendo espancado e preso. Ele não vê mais perspectiva em permanecer naquele lugar.

#### 1.1.1 Tema:

- ➔ O filme traz como temática a luta pela sobrevivência e as condições precárias de existência no nordeste brasileiro, principalmente, pela seca.
- ➔ O tema é construído em torno dos personagens principais, Fabiano e Sinhá Vitória. Contudo, o ambiente nordestino é mostrado de forma com que este espaço seja o elemento a estruturar o enredo.

#### 1.1.2 Narrativa:

- ➔ O discurso fílmico é construído através de uma narrativa linear, a qual é constituída de: Plano Geral (PG) e Plano Conjunto (PC), os quais têm função descritiva; Plano Médio (PM) e Plano Americano (PA), que têm função narrativa; Primeiro Plano (PP) e Plano Detalhe (PD), os quais têm a finalidade de expressar a emoção dos personagens.
- ➔ Na construção do discurso fílmico os diálogos são coesos, com pouca fala. É privilegiada a imagem, é a imagem que fala, que evidencia, que justifica.

---

<sup>4</sup>Ao final desta análise, como anexo, apresenta-se um breve glossário de termos cinematográficos.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 99-116, jan./dez. 2007

#### 1.1.3 Enquadramento:

- Predominam enquadramentos de Plano Geral e Plano Conjunto, até porque o espaço fílmico é construído de forma a mostrar o tempo todo à seca nordestina, evidenciada pelas árvores secas, sol forte, o chão rachado, a areia da margem do rio que secou. Enfim, todos estes elementos que compõem o “espaço”, no filme, são enquadrados em conjunto com as personagens.

#### 1.1.4 Movimentação de Câmera:

- Percebe-se que é utilizada predominantemente a câmera fixa, que evidencia o movimento pró-fílmico (movimentação dos atores em relação ao posicionamento da câmera).
- Movimentos de plano e contra-plano no caso dos diálogos, por exemplo: de Fabiano e Sinhá Vitória, cenas de exterior quando estão à procura de um lugar para viver; cenas de interior da fazenda onde trabalham; seqüência onde Fabiano vai receber seu salário e o patrão lhe engana nas contas.
- Em algumas cenas acontece o movimento de câmera na mão como no caso da seqüência onde andam na areia da margem do rio que secou - percebe-se tal movimento como uma subjetiva do olhar de Fabiano e Sinhá Vitória que olham desorientados para frente e para os lados em busca de um lugar para se abrigarem - este movimento é fílmico, ou seja a câmera se movimenta de acordo com a ação dos personagens.
- Ocorrem vários movimentos de *travelling*, como por exemplo, na seqüência final do filme onde Fabiano, Sinhá Vitória e os dois meninos estão indo a busca de um lugar melhor para viver. Este movimento é fílmico – a câmera que se movimenta com a ação dos personagens.

#### 1.1.5 Angulação de Câmera:

- A angulação de câmera é predominantemente normal (plana);
- Na seqüência da prisão de Fabiano percebe-se que é utilizada ora CAM alta para evidenciar Fabiano sendo humilhado, apanhado, machucado no chão e ora CAM baixa para evidenciar o poder dos policiais que o espancaram.
- Outro exemplo dessa angulação é na seqüência em que Fabiano vai matar a cachorra. A CAM alta mostra Baleia indefesa parecendo perceber o que irá acontecer, e a CAM baixa mostrando Fabiano como senhor da situação.

#### 1.1.6 Fotografia:

- Na fotografia predomina a luz contrastada.
- A luz natural é utilizada sem filtros;
- Enfatizam-se os contrastes luz e sombra, claro e escuro.

#### 1.1.7 Espaço:

- O Espaço é explorado para mostrar a seca do nordeste e as condições precárias de subsistência desse ambiente para criar a cenografia e para dar significação à ação das personagens.
- O espaço interage na construção narrativa do filme, como por exemplo, as seqüências que mostram as árvores secas, a terra árida, o sol escaldante, o rio seco.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 99-116, jan./dez. 2007

#### 1.1.8 Música:

→ Raras vezes ocorre música, como exemplo na festa de natal.

#### 1.1.9 Campo e fora de campo:

→ Na narrativa prevalecem as seqüências de campo;

→ O fora de campo ocorre raramente, por exemplo, na seqüência onde Sinhá Vitória está em um quarto com seus dois filhos escondendo-os para que não vejam Fabiano matar Baleia. Ouvem o som do tiro (fora de campo) e começam a chorar.

### 1.2 Análise das seqüências do filme onde o menino mais velho quer saber o que é o inferno.

O menino mais velho ouvindo a reza da senhora que ao benzer as costas de seu pai Fabiano falava “sai pro inferno”, ficou curioso para saber o que significa tal palavra. Antes de proceder à análise do discurso filmico da referida seqüência, transcrevemos partes do capítulo *O Menino Mais Velho*, do romance *Vidas Secas* de Graciliano Ramos, onde esse fato é narrado entre as páginas 54 a 62:

Deu-se aquilo porque sinhá Vitória não conversou um instante com o menino mais velho. Ele nunca tinha ouvido falar em inferno. Estranhando a linguagem de sinhá Terta, pediu informações. Sinhá Vitória, distraída, aludiu vagamente a certo lugar ruim demais, e como o filho exigisse uma descrição, encolhe os ombros.

O menino foi à sala interrogar o pai, encontrou-o sentado no chão, com as pernas abertas, desenrolando um meio de sola.

- Bota o pé aqui.

A ordem se cumpriu e Fabiano tomou medida da alpercata: deu um traço com a ponta da faca atrás do calcanhar, outro adiante do dedo grande. Riscou em seguida a forma do calçado e bateu palmas:

- Arreda.

O pequeno afastou-se um pouco, mas ficou por ali rondando e timidamente arriscou a pergunta. Não obteve resposta, voltou à cozinha, foi pendurar-se à saia da mãe:

- Como é?

Sinhá Vitória falou em espetos quentes e fogueiras.

- A Senhora viu?

Aí sinhá Vitória se zangou, achou-o insolente e aplicou-lhe um cocorote.

O menino saiu indignado com a injustiça, atravessou o terreiro, escondeu-se debaixo das catingueiras murchas, à beira da lagoa vazia.

A cachorra Baleia acompanhando-o naquela hora difícil. Repousava junto à trempe, cochilando no calor, à espera de um osso. [...] Ele tinha querido que a palavra virasse coisa e ficara desapontado quando a mãe se referira a um lugar ruim, com espetos e fogueiras. Por isso rezingara, esperando que ela fizesse o inferno transformar-se.

Todos os lugares conhecidos eram bons: o chiqueiro das cabras, o curral, o barreiro, o pátio, o bebedouro – mundo onde existiam seres reais, a família do

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 99-116, jan./dez. 2007

vaqueiro e os bichos da fazenda. Além havia uma serra distante e azulada, um monte que a cachorra visitava, caçando preás, veredas quase imperceptíveis na catinga, moitas e capões de mato, impenetráveis bancos de macambira – e aí fervilhava uma população de pedras vivas e plantas que procediam como gente. [...] Como não sabia falar direito, o menino balbuciava expressões complicadas, repetia as sílabas, imitava os berros dos animais, o barulho do vento, o som dos galhos que rangiam na catinga, roçando-se. Agora tinha tido a idéia de aprender uma palavra, com certeza importante porque figurava na conversa de sinhá Terta. Ia decorá-la e transmiti-la ao irmão e à cachorra. Baleia permanecia indiferente, mas o irmão se admiraria, invejoso.

- Inferno, inferno.

Não acreditava que um nome tão bonito servisse para designar coisa ruim. E resolvera discutir com sinhá Vitória. Se ela houvesse dito que tinha ido ao inferno, bem. Sinhá Vitória impunha-se, autoridade visível e poderosa. Se houvesse feito menção de qualquer autoridade invisível e mais poderosa muito bem. Mas tentara convencê-lo dando-lhe um cocorote, e isto lhe parecia absurdo. Achava as pancadas naturais quando as pessoas grandes se zangavam, pensava até que a zanga delas era a causa única dos cascudos e puxantes de orelhas. Esta convicção tornava-o desconfiado, fazia-o observar os pais antes de se dirigir a eles. Animara-se a interrogar sinhá Vitória porque ela estava bem disposta. Explicou isto à cachorrinha com abundância de gritos e gestos. [...]

#### 1.2.1 Narrativa:

- ➔ A narrativa destas seqüências em cenas interiores (dentro da casa) é construída com o predomínio de Plano Médio (PM) e de Primeiro Plano (PP). Nas seqüências das cenas exteriores da casa também há o predomínio de PM, PP e PG.
- ➔ Esses referidos planos são construídos através de determinados enquadramentos, angulações, fotografia, e movimentação de câmera.

#### 1.2.2 Enquadramento:



Plano Médio, CAM fixa, enquadrando o menino a meio corpo apoiado na porta e olhando a velha que vai embora.



Plano Médio enquadramento da mãe que está mexendo no fogão e o menino que chega até ela para perguntar o que é inferno, e ela respondendo que é um lugar ruim.



R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 99-116, jan./dez. 2007



Plano Conjunto enquadrando a porta que separa a cozinha do quarto. O pai está sentado no chão, medindo o pé do menino mais novo para fazer novos pares de alpercatas.



Plano Médio do menino mais velho, chegando até o pai que também faz a medida de seus pés.



Plano Médio, quando o menino indaga o pai sobre o que é o inferno. (Como o pai não lhe responde volta até a cozinha e se aproxima da mãe para indagá-la).



Primeiro Plano do menino, perguntando a sua mãe, novamente, o que é inferno.



Primeiro Plano da mãe, respondendo que é um lugar para onde vão os condenados, cheio de fogueira, com espeto quente.



Primeiro Plano do menino que pergunta para a mãe se ela já foi lá ou se já viu.



Plano Médio da mãe que se irrita e lhe dá um tapa na cabeça.



Plano Geral do exterior da casa e o menino saindo chorando e ficando parado por alguns segundos no pátio.



Plano Geral do andar do menino em direção a uma árvore.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 99-116, jan./dez. 2007



Plano Médio do menino encostado em a uma árvore.



Fora de campo – *of* do menino que chama baleia.



Plano Médio para o menino acariciando a Baleia.



Primeiro Plano do menino quando fala: inferno (e olha para sua casa).



CAM subjetiva do olhar do menino, com o enquadramento do telhado da casa.



Primeiro Plano do menino quando fala: espeto quente (olha ao redor de sua casa).



CAM subjetiva do olhar do menino - Plano Geral para morros ao redor da casa.



Primeiro Plano do olhar do menino para vacas e diz: lugar ruim.



CAM subjetiva do olhar do menino - enquadrando em Plano Geral/Plano Conjunto o pátio e as vacas magras, praticamente em couro e osso.



Plano Médio quando o menino abaixa a cabeça e diz: lugar ruim (como se tudo que a CAM subjetiva acabou de mostrar – a casa, as terras secas, - fosse esse lugar ruim).

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 99-116, jan./dez. 2007



Plano Médio do menino que olha para o céu, sente o calor do sol e diz: lugar ruim.



CAM subjetiva do olhar do menino para o céu, CAM baixa enquadrando galhos secos da árvore, o sol e os raios fortes/quentes.



Plano Médio do menino deitando-se, ficando atordoado com o sol.



Plano Médio - olhando novamente para casa.



CAM subjetiva do olhar do menino – enquadramento da casa. Fora de campo – *of* do menino que ao olhar para sua casa diz: condenados.



Plano Conjunto do menino que volta a ficar sentado encostado na árvore beija Baleia e diz: onde é que tem espeto quente?



Plano Médio do menino acariciando Baleia, repete várias vezes: inferno, inferno..., como a evidenciar que o inferno é o lugar onde mora.

### 1.2.3 Movimento da Câmera:

- Predomina nas seqüências interiores (dentro da casa) CAM fixa onde o movimento é pró-filmico (os atores que se movimentam em relação a CAM);
- Predomina nas seqüências exteriores da casa CAM fixa porém ocorrendo o movimento de correção de câmera, a CAM acompanha a ação do menino, ocorrendo assim o movimento filmico.

### 1.2.4 Ângulo:

- Nas cenas interiores e exteriores da casa a angulação é normal.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 99-116, jan./dez. 2007

#### 1.2.5 Fotografia:

- Luz contrastada;
- O claro e o escuro são utilizados e dá-se ênfase à sombra e aos raios do sol.

#### 1.2.6 Música:

- Nestas seqüências não ocorre musicalidade.

#### 1.2.7 Espaço:

- Este *set* de filmagem é utilizado para reforçar a influência que a seca nordestina tem sobre as pessoas, a mãe desiludida com tal vida já se mostra impaciente com o filho, o pai nem dá ouvidos para a necessidade de diálogo do filho (até porque o pai na última seqüência do filme fala que bicho miúdo não pensa – como a mostrar a falta de formação do pai para a educação do filho). O filho que vê naquele lugar onde moram a descrição do que sua mãe lhe disse sobre o vem a ser inferno: lugar ruim, quente, aonde vão os condenados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização do cinema como uma das tecnologias educacionais possibilita a apreensão da história da humanidade, proporciona o conhecimento de como os seres humanos procuram expressar seus anseios, modos de vida social, interesses e emoções.

O cinema invade nosso cotidiano, pelas salas de cinemas, pelas locadoras de VHS, DVD, por redes de televisão aberta e a cabo. Hoje se assiste a filmes até pela internet. A quantidade de leitor da linguagem audiovisual é consideravelmente maior do que a do leitor literário.

Traçando um paralelo entre as linguagens literárias e cinematográficas, uma não se opõe nem se sobressai à outra, ambas têm sua importância, mas a realidade atual de que a linguagem audiovisual impera, faz com que haja o questionamento de suas implicações na sociedade como um todo, especialmente, na escolar.

No mundo globalizado, no qual o cinema é uma forma de comunicação atraente e de grande interesse de nossos alunos, percebe-se que é importante explorar esse veículo de informação e comunicação como forma didática, para promover neles o interesse para ver além das imagens, para explorar o explícito e o implícito, no sentido do desenvolvimento do senso crítico, da leitura autônoma.

Mas para que o educador possa em sua prática de ensino estar utilizando o cinema como recurso pedagógico, levando em consideração à fala de Belloni (2001): “*quem educa os educadores?*”, pressupõe-se que é preciso que haja formação para a utilização das TIC, especificamente falando-se em cinema, já que a linguagem cinematográfica é complexa e carregada de conotações ideológicas. Assim, como preparar educandos para fazer as leituras e interpretações acerca dessa linguagem, se o próprio educador em sua formação inicial não recebe esta capacitação?

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 99-116, jan./dez. 2007

Considerando que na atualidade, o consumo de cinema no mercado brasileiro, é hegemonicamente do produto norte-americano, que traz em seus filmes a presença ideológica da indústria cinematográfica estrangeira, influenciando e, muitas vezes, alienando as pessoas. Partir de um trabalho da parte para o todo, seria através do estudo da linguagem do Cinema Brasileiro, em sua forma e conteúdo, despertar noções do cinema universal. Possibilitando dessa forma, a decodificação da linguagem cinematográfica como manifestação artística e cultural e como uma linguagem carregada de ideologias da indústria cultural.

Salienta-se a importância dos cineastas do movimento do Cinema Novo para a história do cinema e da cultura brasileira. Vindos de um movimento do Cinema Independente que se opunha ao Cinema Indústria na luta por uma linguagem, pela valorização do nacional e pela garantia de produção, distribuição e exibição.

Nesse sentido faz-se importante lembrar que Glauber Rocha, já na década de 1960, alertava sobre a “colonização cultural”. E refletindo sobre a “estética da fome”, pensa-se que Glauber queria alertar não só para a fome (falta de alimento) mas também para a fome de educação e cultura.

Esse estudo demonstra que no filme *Vidas Secas*, de Nelson Pereira, outro ícone do Cinema Novo, o “espaço” é utilizado como uma linguagem na tradução do ambiente nordestino, evidenciando que o *espaço* é parte constituinte na construção da narrativa do filme.

Na análise do discurso fílmico de *Vidas Secas* - linguagem técnica – exemplifica o uso dos elementos cinematográficos, através da função dos enquadramentos, dos planos, movimentação de câmera, angulação de câmera, fotografia, espaço, música, campo e fora de campo, para a construção da narrativa do filme.

Tanto Graciliano Ramos quanto Nelson Pereira dos Santos exploraram o “espaço” para a construção narrativa do romance e do filme, respectivamente, haja vista que Graciliano Ramos consegue fazer com que o leitor crie no imaginário as agruras do nordeste, a luta pela sobrevivência.

Já Nelson Pereira dos Santos utiliza os elementos do discurso cinematográfico e consegue fazer com que a realidade-ficção do cinema promova no espectador uma viagem no tempo, e através desta viagem conhecer não só a realidade histórica da época que o filme retrata, como também, correlacioná-los com a atualidade, tendo em vista que no Nordeste brasileiro, ainda hoje, existem muitos condicionantes existenciais, culturais retratados e denunciados pelo romance e pelo filme.

Percebe-se que o diálogo entre literatura e cinema permite nexos dinâmicos entre os aspectos formais das linguagens e os diferentes conteúdos que mobilizam temas, mitos e símbolos nacionais, podendo estar a serviço da educação para o despertar da consciência crítica e a formação cultural dos educandos, além de promover o resgate e à valorização da identidade cultural brasileira.

**ABSTRACT:** *This article provides insight about the pedagogical possibilities of national movies based on Brazilian literature, arguing that they may be used as a technological audiovisual didactic option to develop the students' critical sense and citizenship awareness. The movie Vidas Secas was selected to demonstrate some possibilities of its use in the educational area.*

**KEYWORDS:** *Brazilian cinema; literature and cinema; education.*

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 99-116, jan./dez. 2007

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREW, James Dudley.. *As principais teorias do cinema: uma introdução*. Tradução: Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

ALMEIDA, Paulo Sérgio e BUTCHER, Pedro. *Cinema desenvolvimento e mercado*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2003.

AVELAR, José Carlos. *A ponte clandestina: teorias de cinema na América Latina*. São Paulo: Editora 34, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. Formas de tempo e de cronotopo no romance. In: *Questões de Literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: HUCITEC, 1988.

BAUDRILLARD, Jean. *A Sociedade do Consumo – Arte e Comunicação*. Rio Tinto: Edições 70, 1995.

BELLONI, Maria Luiza (org). *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo: Loyola, 2002.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

BERNARDET, Jean-Claude. *O que é Cinema*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BILHARINHO, Guido. *Cem anos do Cinema Brasileiro*. Uberaba: Instituto Triangulino de Cultura. 1997.

BOSI, Alfredo. *História concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1994.

DEBORD, Guy. *A Sociedade do Espetáculo*. 3 ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.

DIMAS, Antônio. *Espaço e romance*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1987.

LÖWY, Michael. *As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. Tradução Juarez Guimarães, Suzanne Felicie Lesy. São Paulo: Busca Vida, 1987.

METZ, Christian. *A Significação do Cinema*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. 2 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

NAGIB, Lúcia. *O Cinema da Retomada – Depoimentos de 90 cineastas dos anos 90*. São Paulo: Editora 34, 2002.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 99-116, jan./dez. 2007

ORTIZ, Renato. *Um outro território: ensaios sobre a mundialização*. 2 ed. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

PLATÃO. *A República*: Livro VII. Comentários: Bernard Piettre. Tradução de Elza Moreira Marcelina, Revisão de Celestino Pires. São Paulo: Ática, 1981.

PLAZA, Julio. *Tradução Intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

PORTO, Tania Maria Esperon (coord). *26ª Anual da ANPEd - Grupo de Trabalho Educação e Comunicação*. 2.ed. Poços de Calda (MG): Vieira, 2003.

RAMOS, Fernão (org). *A História do Cinema Brasileiro*. São Paulo: Art, 1987.

RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. São Paulo: Recorde, 1976.

ROCHA, Glauber. *Revisão Crítica do Cinema Brasileiro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1963.

TOSCHI, Mirza Seabra (coord). *25ª Anual da ANPEd - Grupo de Trabalho 16 Educação e Comunicação*. Caxambu (MG): Vieira 2002.

XAVIER, Ismail. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

#### **ANEXO: Glossário de Termos Cinematográficos**

**Ângulo (angulação da câmera):**

Existem três ângulos diferentes associados à altura da câmera:

- Câmera Normal: Mesma altura das personagens e objetos de cena. Lente objetiva, enquadrados de frente com olhar normal.
- Câmera Alta ou *Plongée*: Lente objetiva enquadra as personagens e objetos de cena de cima para baixo. Utilizada para desvalorizar o assunto. Possibilita evidenciar situações de humilhação, inferioridade, fragilidade, perda, medo.
- Câmera Baixa ou *contre-plongée*: Lente objetiva enquadra as personagens e objetos de cena de baixo para cima. Utilizada para valorizar o assunto. Possibilita evidenciar situações de superioridade.

**CAM: Câmera**

**Campo e Fora de Campo:** Campo é o que está em quadro.

Fora de campo é o que está fora de quadro.

**Cena:** É a unidade de espaço-temporal, também chamada de seqüência.

**Cenário:** O cenário pode ser interior ou exterior, naturais ou construídos em estúdios.

É a materialização do mundo diegético (conteúdo diegético – a fábula, a história contada pelo filme e transformada em realidade filmica) onde ocorre a história.

**Enquadramento – composto por planos:** O referencial para a classificação dos planos cinematográficos é o tamanho da figura humana dentro do quadro, podendo ser:

- ➔ Grande Plano Geral – GPG = Tem como função principal descrever o cenário. Ângulo de visão muito aberto, praticamente sem percepção da ação das personagens. Tem função descritiva
- ➔ Plano Geral – PG = Ângulo de visão menor que o GPG. Privilegia o cenário. É possível ver a figura das personagens, mas difícil de reconhecer suas ações.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 99-116, jan./dez. 2007

- ➔ Plano Conjunto – PC = Apresenta a personagem, grupo de pessoas no cenário, permite reconhecer os atores e a movimentação de cena. Tem função descritiva e narrativa.
- ➔ Plano Médio – PM = Se enquadra à personagem a meio corpo. Tem função narrativa, a ação tem maior impacto na totalidade da imagem.
- ➔ Plano Americano – PA = Enquadra a personagem acima dos joelhos ou altura da cintura. Tal plano privilegia a ação da personagem em relação ao cenário.
- ➔ Primeiro Plano – PP = Enquadra a personagem na altura do busto. Possibilita a percepção da emoção da personagem. Tem função mais psicológica do que narrativa.
- ➔ Primeiríssimo Plano – PPP = Enquadra o rosto ou parte do rosto da personagem. Possibilita compreender a expressão facial e emocional da personagem. Possibilita função simplesmente indicativa, no caso de um close na mão da personagem. Tem função mais psicológica do que narrativa.
- ➔ Plano Detalhe – PD = Pode-se enquadrar detalhes do rosto ou do corpo da personagem ou de objetos de cena. Tem função indicativa.

Foco Narrativo: Perspectiva da qual a história é transmitida para o espectador.

- ➔ Subjetiva: quando ocorre a visão da personagem.
- ➔ Intersubjetiva: quando entrecruzam as perspectivas de diversas personagens.
- ➔ Objetiva: quando não se confunde com nenhuma personagem específica.

Fotografia: Luz, efeitos de iluminação. Contrastes, claro e escuro, luz e sombra. Cores e tons da imagem.

Movimentos: A câmera possui apenas dois movimentos:

- ➔ Panorâmica (PAN): que é movimento em que a câmera gira ao redor de um eixo imaginário qualquer, sem deslocar-se, mostrando um cenário. Uma forma convencional de fazer uma PAN é com a CAM fixa. *Quando a CAM está fixa ocorre o movimento pró-filmico – os personagens se movimentam em relação a CAM.*
- ➔ Travelling – que vem do inglês *travel* – viajar. Movimento que desloca a câmera em qualquer direção. O travelling pode ser feito com a CAM na mão, com CAM fixa em veículos, ou qualquer objeto móvel. E ainda, faz-se o travelling através do *carro* que em inglês é *dolly*. *O movimento fílmico é quando a CAM se movimenta em relação à ação das personagens.*

Ponto de Vista: A Câmera pode assumir dois pontos de vista o objetivo e o subjetivo.

Objetivo: A CAM objetiva enquadra a ação assumindo o olhar de um observador convencional que presencia o desenvolvimento da cena.

Subjetivo: A CAM objetiva adquire o olhar de alguma personagem. Também chamado de plano subjetivo.



R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 117-126, jan./dez. 2007

## HISTÓRIA E LITERATURA: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL

*Zeloí Aparecida Martins dos Santos\**

**RESUMO:** O artigo discute intermediação entre História e Literatura. Buscando evidenciar onde as relações da história com a literatura se estreitam. Essas ligações já vem sendo discutidas, principalmente na questão da narrativa histórica e sua analogia com os gêneros literários. Pois, a narrativa histórica revitaliza-se e sua aproximação com as técnicas literárias revolucionam as formas acadêmicas convencionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** História, literatura, intermediação, pesquisa histórica, pesquisa literária, novos territórios, diversidades de leituras.

Os estudos literários e historiográficos se aproximam pela textualidade. Essa constatação, a priori, surgiu-me como consequência de práticas de ensino e capacitação de pessoas que atuam na educação básica<sup>1</sup> e que recorrem a conceitos inter, multi e transdisciplinares para transpor conhecimentos em sala de aula. Naturalmente que os estudos bibliográficos consolidaram o entendimento do diálogo entre história e literatura.

Pois, na medida em que se produzem continuamente saberes, os historiadores acrescentam novas páginas de conhecimento à memória da sociedade da que fazem parte. (HALBWACHS, 1990; LE GOFF, 1994) A produção intelectual dos historiadores mudou em

---

\* Doutora em História pela UFPR, professora da Faculdade de Artes do Paraná.

<sup>1</sup> Experiência vivida no ano de 2001, quando a Secretaria de Estado da Educação (SEED), oferecia cursos de capacitação permanente e educação continuada aos professores da educação Básica na Universidade do Professor – Faxinal do Céu, onde eram ministrados cursos, oficinas, palestras e troca de experiências entre os professores da rede pública das escolas do Paraná. O convite foi feito pela SEED, para que eu e minha colega a professora Rosi Mariana Kaminski (Professora de Literatura - UNICENTRO, coordenadora do grupo de pesquisa “Cultura Contemporânea”, Mestre em Literatura pela UNESP, com vários estudos em torno da literatura brasileira no Paraná), trabalhássemos com a temática História e Literatura do Paraná. O trabalho foi gratificante e também exaustivo, porque o público era em torno de 60 alunos por turma, com turnos muito intensos, pois a cada dia trabalhávamos com duas turmas diferentes. Isto é, cada turma recebia informações sobre literatura e história do Paraná e discutia temas selecionados, durante quatro horas, assim os temas foram discutidos oito vezes, pois o evento era ofertado em quatro dias, com uma imersão no universo da Cultura do Paraná, com estudos diários e apresentações teatrais de autores paranaenses, mostras de cinema paranaense, palestras de escritores, como Alice Ruiz, Domingos Pelegrini Júnior, entre outros.

O resultado do enfrentamento desse desafio de trabalhar os diálogos possíveis entre literatura e a história foram as verticalizações de estudos sobre o tema e a organização, no âmbito da UNICENTRO, do grupo de pesquisas “Cultura Contemporânea”, com uma linha de pesquisa que enfoca centralmente História e Literatura no Paraná. O grupo de pesquisa “Cultura Contemporânea” tem buscado através dos trabalhos de pesquisas, mini – cursos, palestras, artigos publicados, nortear suas reflexões sobre as similitudes e diferenças entre textos ficcionais e não ficcionais, compartilhando da ótica interdisciplinar e comparativa, buscando novas perguntas e revelando novos territórios através do cruzamento das idéias e dos textos.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 117-126, jan./dez. 2007

profundidade e em amplitude, assim também as modalidades de se escrever a História, esta influenciada pelo surgimento de novos territórios a serem explorados pela pesquisa histórica, pelos novos objetos visando temáticas originais e ainda pela abundância das novas abordagens. (REVEL,1998)

O historiador, nessa perspectiva, reconstrói os acontecimentos das histórias vividas, informando aos seus leitores o esquema interpretativo no qual se descortina o passado vivido, demonstrando conjuntamente os seus procedimentos narrativos e os recursos metodológicos e teóricos empregados, dando possibilidade de reconhecer que as novas abordagens e objetos de estudos utilizados revelam a diversidade de leituras possíveis e, portanto, diversas formas diferentes de escrita, complementares entre si.

A crise do marxismo e do estruturalismo, as duas concepções teóricas e metodológicas que foram marcantes na segunda metade do século XX, como paradigmas explicativos dos contextos analisados pelos historiadores e cientistas sociais, fez com que se perdessem as certezas, até então inabaláveis, da escrita da História. A complexidade do conhecimento impôs a busca de novos caminhos para o desenvolvimento da pesquisa histórica, caminhos esses nunca definitivos, mas sempre renovados pelos diferentes modos de ver e contar o que se passou.

Nesse momento de crise, emergem outras abordagens históricas em países como Itália, Estados Unidos, Alemanha que contestavam a História social da Escola de Annales, da França. Na Itália, a riqueza dos arquivos sobre os séculos XVI, XVII e XVIII contribuiu para que uma equipe de historiadores se posicionassem contra o enfoque da macro-história, propondo a análise do individual e do local, que seria a abordagem dos micro historiadores.

As conseqüências dessa crise não devem ser entendidas como negativas para a História, mas sim como possibilidade de problematizar o passado no sentido de reconstruir idéias e experiências propiciando a mudança. A partir desse contexto de crise, a História expande seu campo de conhecimento, caminhando em duas direções:

- A aproximação multidisciplinar com a lingüística, antropologia, filosofia e com a literatura encaminhou a História para novos procedimentos teóricos para selecionar temas, técnicas e métodos inovadores. A troca de experiências com áreas afins permitiu que novos caminhos fossem trilhados por meio da criatividade e competência do ofício de historiador.
- Por outro lado, há aqueles que permanecem sob as influências recíprocas das diferentes linhagens puramente historiográficas, com ascendência da ciência política, e buscam aí a transformação dos modos de narrar a História.

Entendemos que os estudiosos da História estão inseridos em uma era demarcada por linhas indefinidas e por fronteiras intelectuais direcionadas para discutir o novo, o inesperado, na busca de um discurso de vozes compartilhadas e que, segundo Peter Burke, vive-se

... uma era instigante e, ao mesmo tempo, confusa. Podem-se encontrar referências a Mikhail Bakhtin, Pierre Bourdieu, Fernand Braudel, Nobert Elias, Michel Foucault e Clifford Geertz nos trabalhos de arqueólogos, geógrafos e críticos literários, assim como de sociólogos e historiadores. O surgimento do discurso compartilhado entre alguns historiadores e sociólogos, alguns arqueólogos e antropólogos, e assim por diante, coincidem com um declínio do discurso comum

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 117-126, jan./dez. 2007

no âmbito das ciências sociais e humanidades e, a bem da verdade, dentro de cada disciplina. (BURKE 2002, p. 23).

A intermediação da História com outras disciplinas resultou numa grande diversidade de estudos, com a incorporação de pensamentos por todas elas, e isso permitiu que diferentes conhecimentos e pontos de vista fossem explorados em uma iniciativa comum. A pluralidade de instrumentos, temas, abordagens e procedimentos, ocasionaram mudanças no território do historiador, descortinando novos campos para semear.

Para o historiador Jacques Revel (1989, p.5), o período de incertezas e pensamentos intelectuais aberto ao novo é considerado feliz e benéfico. Ao falar da experiência da sua geração, esclarece que o fundamental é a compreensão de que, a partir da “própria prática dos historiadores do social, nasceram reflexões e exigências que determinam hoje em dia, um pouco por toda a parte, uma viragem crítica”. O período de incerteza ao qual o autor se refere é justamente a crise vivida pela escola de Annales, pois esse momento rompeu com a certeza que caracterizava aquele método de análise histórico.

O esfacelamento da história, segundo esse autor, por um lado constitui um risco e por outro pode demonstrar o fato de que os historiadores centralizam suas ambições em objetos restritos e mais fáceis de serem intermediados, a partir de campos circunscritos, delimitados não mais por hábitos disciplinares ou técnicos, mediante conceitos preestabelecidos, mas sim pela prática do historiador. Esse tempo de recuo aparente pode ser interpretado como um momento de reconstrução do modo de entender a função do historiador.

Nesse contexto de mudanças na forma de praticar a pesquisa histórica, percebe-se um aumento da tendência para as histórias culturais, destacando-se o resgate das memórias coletivas e individuais, permitindo o desdobramento metodológico e proporcionando com isso uma diversidade de leituras e representações do passado pesquisado. Essa diversidade surge a partir do rompimento das certezas científicas nas abordagens até então feitas.

As fontes, a matéria-prima do trabalho do historiador, passaram a ser consideradas “indiciárias” daquilo que poderia ter sido o acontecimento passado. A partir desses indícios, fragmentos o historiador constrói uma versão, recriação imaginária do real.

Tal mudança pode ser percebida no discurso da micro-história, da história local, da história individual, ou seja, da história que reconstrói identidades peculiares e individuais, sem, portanto, ignorar a macro-história.

Em decorrência das discussões sobre tais tendências da historiografia, coloca-se no ponto fulcral do trabalho a questão da literatura e da história. Duas formas de registrar o discurso da humanidade, que se diferenciam por sutis conceitos de ficção e verdade, que segundo Antônio Celso,

As relações entre história e literatura estão no centro do debate sobre a disciplina histórica na atualidade. Constituindo-se em linha de pesquisa destacada, o estudo desse intercâmbio remete, no entanto, a uma reflexão que já acumula várias décadas e envolve diferentes áreas das humanidades preocupadas com a linguagem.

Pautado por uma ótica interdisciplinar e comparativista, tal linha acompanha a propensão contemporânea de se interrogar as fronteiras de conhecimento que a tradição institucional construiu. Questionam-se os limites entre arte, ciências e filosofia, ficção e verdade; gêneros literários; narrativa histórica e narrativa literária.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 117-126, jan./dez. 2007

Todavia, se essa tendência pode representar um caminho de renovação teórica, metodológica e disciplinar, lançando indagações de enorme amplitude. (FERREIRA, 1996, p.54)

Outra reflexão a respeito da intermediação das duas áreas de conhecimento é a do grupo “*Clio*pe”<sup>2</sup> de leituras cruzadas, entre historiadores, sociólogos e críticos literários que evidenciam em suas discussões o cruzamento dos olhares da história e literatura, suas fronteiras e identidades. Suas publicações evidenciam a troca de experiências, as abordagens desse trabalho de domínio transdisciplinar. Para Jacques Leenhardt e Sandra Jatayh Pesavento,

Ler a história como literatura, ver na literatura a história se escrevendo, isto é possível? Interpenetrar processos sociais e processos simbólicos implica um entrecruzamento de olhares que, por sua vez, parte de alguns pressupostos que norteiam uma questão aberta já há algum tempo, desde Michel de Certeau e Paul Ricoeur a Hayden White. Entretanto, o trabalho acadêmico contemporâneo tem implicações teóricas bem precisas, abertas pela incerteza geral que preside o campo das ciências humanas em face da derrocada dos modelos explicativos da realidade. Desta incerteza, reabre-se o debate em torno da verdade, do simbólico, da finalidade das narrativas histórica e literária, da gerência do tempo e da recepção do texto, questões estas que colocam a história e a literatura como leituras possíveis de uma recriação imaginada do real. (LEENHARDT; PESAVENTO, 1998, p.9-10)

Os historiadores vivem um grande paradoxo, que pode ser considerado como sintoma de uma crise revisionista, onde se questiona: Qual a função da história?

No século XIX, Leopold Von Ranke procurou formular leis para tornar a história ciência, baseando seus estudos na procura de novas fontes. E, a partir disso, muitas coisas mudaram. Não convém aqui trabalhar o histórico da historiografia, mas salientar que a história mesmo tendo buscando seu aprimoramento através do tempo, não conseguiu acompanhar o “turbilhão de mudanças”<sup>3</sup> ocasionado pelo progresso.

Esse progresso está envolto na modernização que é o resultado das experiências vividas em busca de transformações em todos os níveis da atividade humana. Segundo Antônio Celso Ferreira, essas transformações ocorrem:

Nas formas de relacionamento social dos modos de organização política; dos hábitos culturais às construções imaginárias; da interação com o ambiente, das maneiras de produzir, habitar e locomover-se; das tecnologias ao lazer - tudo muda aceleradamente no plano mundial. (FERREIRA, 1995, p.33.)

<sup>2</sup> “O grupo *Clio*pe, formado em 1994 por ocasião do 46º Congresso Internacional de Americanistas, realizado em Estocolmo, que se dedica aos estudos do cruzamento da história com a literatura, reunindo pesquisadores de diferentes países e instituições”. (LEENHARDT; PESAVENTO, 1998).

<sup>3</sup> Para Marshall BERMAN (1986, p.16), modernidade é tratada em dois momentos: “primeiro, modernidade apoia-se na expressão ser moderno que é resultado das experiências ambientais vividas em busca de transformações em todos os níveis da atividade humana; segundo modernismo que apresenta conotações de preferências a aceitar inovações”.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 117-126, jan./dez. 2007

Isso levará os historiadores a pensar que se faz necessário buscar novas ferramentas mais complexas que as convencionais para desenvolver sua profissão, e as formas discursivas tradicionais serão substituídas por novos signos. O tempo eletrônico, o computador e a televisão, que mostram os acontecimentos do passado no presente e projetam o futuro em fração de segundos, são marcas dessa evolução, e para acompanharem esse turbilhão, os historiadores terão que se transformar em personagens futuristas e mergulharem no mundo virtual.

Por outro lado, as relações da história com a literatura se estreitam, podemos situar, dois níveis a partir do questionamento epistemológico da história, segundo Ria Lemarie,

No domínio da história, o estudo dos laços entre discursos históricos e literários tornou-se possível graças a um questionamento epistemológico que se situa, globalmente, em dois níveis distintos:

- o que estabelece uma distinção entre, de um lado, o passado real, concreto- a passividade – e, do outro, a historiográfica, ou seja, a narrativa feita dele, ou o discurso construído pelo historiógrafo/historiador a partir dessa passividade, a narração dela, a sua recriação sob a forma de uma versão plausível. É esta distinção que aproxima um do outro, o historiador do fato real e o escritor de ficção literária.

- o que se baseia na convicção de que os dados desse passado, ou seja, os fatos históricos recuperáveis graças aos documentos que chegarem até nós, já não são os próprios fatos brutos, concretos; são representações de fatos ocorridos no passado. Constituem, por conseguinte, uma *mise-en-forme* imaginária de dados do passado, já irrecuperáveis na sua imanência.

Do ponto de vista da literatura e dos estudos literários, a abertura em direção à história tinha sido preparada graças a novas abordagens “contextualizantes”, que permitiram passar do positivismo convencional dos estudos literários. ... A contextualização da literatura, a sua leitura e interpretação como partes integrantes de contextos econômicos, políticos, sociais e culturais permitiram passar a primeira barra que separava o fato histórico dos fatos literários, mas ainda não permitiram chegar à plataforma conceptual e única que constitui a base do projeto Clíope, a saber, a concepção dos textos, literário e histórico, como representações ou *mises-en-forme* da realidade.

Tanto a narração literária quanto a historiográfica pressupõe um processo e estratégias de organização da realidade, uma procura de uma coerência imaginada baseada na descoberta de laços e nexos, de relações e conexões entre os dados fornecidos pelo passado. Essa coerência – imaginada, fictícia – depende, claro, parcialmente, dos próprios dados, mas também da plausibilidade de uma significação possível, imaginada pelo escritor/historiador de tal maneira que o leitor possa reconstruí-la. (LEMARIE, 2000, p.9-10).

Essas ligações já vêm sendo discutidas, principalmente na questão da narrativa histórica e sua analogia com os gêneros literários. Pois, a narrativa histórica revitaliza-se e sua aproximação com as técnicas literárias revoluciona as formas acadêmicas convencionais. Um exemplo é o artigo de Lawrence Stone “O ressurgimento da narrativa, reflexões sobre uma velha história” - no qual o autor trabalha a idéia de que os historiadores sempre contaram “estórias” e a História, por muito tempo, foi considerada um ramo da retórica, comprovando a proximidade entre história e literatura. Mas, após o evento da Segunda Guerra, essa prática foi

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 117-126, jan./dez. 2007

abandonada pelos historiadores, que buscavam rigor científico nos termos das ciências naturais. As reflexões de Stone foram contestadas por vários autores, mas serviram de estímulo para se pensar na aproximação do discurso histórico e do discurso da literatura.

A exemplo de Lawrence Stone, outros historiadores ultrapassaram os limites das universidades e intensificaram as ligações da história e literatura. Peter Gay<sup>4</sup>, Carlos Ginzburg<sup>5</sup>, Robert Darton<sup>6</sup>, no Brasil, Edgar de Decca, Francisco Foot Hardman, Nicolau Seveckenko, Sandra Jatahy Pesavento, Antônio Celso Ferreira entre outros.

Os adeptos dessa tendência têm dado mostras de que estilo e pesquisa não se opõe, ao contrário se completam e uma pesquisa de alto cunho científico pode ser valorizada por um estilo que revele trabalho e preocupação com o modo de dizer, isto é, uma pesquisa ganha valor com estilo literário.

O discurso literário resulta de uma reflexão e se constitui em uma mediação social, tal como o discurso histórico. Daí ser possível através das técnicas de expressão literária, tais como os modos de narrar e construir pontos de vista, poder-se revelar a história.

Walter Benjamin, em “Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo” - analisou Paris do segundo Império, através dos textos literários do poeta. A experiência da multidão, nos grandes centros urbanos, emerge nos temas baudelairianos estudados pelo autor e usados para construir um novo conceito de história.

A utilização de textos literários como fonte para estudos históricos ganha maior dimensão quando esses estudos tratam da modernidade. Para Luis Fernando Lopes Pereira, que utilizou também a poesia de Baudelaire para demonstrar as particularidades do século XIX, a poesia do autor francês:

... não era apenas uma manifestação poética nova, era, além disso uma nova maneira de exprimir uma filosofia do homem moderno submetido a todas as angústias e tramas daquele período histórico.

É por isso que sua poesia surpreende e choca. É por isso que até hoje Baudelaire causa inquietude nos leitores, pois para ele a poesia não deveria ser um bálsamo à vida, mas um agente desmistificador que deveria ter uma correspondência com o pensamento do homem. Podemos ter Baudelaire como um legítimo representante da modernidade. (PEREIRA, 1990, p.163).

Retomando o pensamento de Walter Benjamin (1993), um novo conceito de história se constrói através do retorno da narrativa histórica pode-se destacar que o modo de narrar era marcado, pela atividade do narrador. Assim, viajantes, camponeses sedentários e artífices, transmitiam notícias de terras distantes e de antigas tradições. Cita como exemplo os artesãos que ao mesmo tempo em que teciam seus trabalhos com as mãos, narravam aos aprendizes histórias da própria cultura e de suas tradições, enquanto os viajantes, sempre que retornavam dos longos períodos distantes de suas aldeias, contavam histórias de culturas distantes que haviam conhecido, ou apenas ouvido falar. Isso era feito em ocasiões especiais, em que toda a população da aldeia se reunia para ouvir as narrativas. Atualmente, pode-se evidenciar a falta

<sup>4</sup> GAY, Peter. *O estilo na história*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

<sup>5</sup> GINZBURG, C. *O queijo e os vermes*; o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

<sup>6</sup> DARTON, Robert. *Boemia literária e revolução: o submundo das letras no antigo regime*. São Paulo: Cia Letras, 1987.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 117-126, jan./dez. 2007

de identificação entre o narrador e o ouvinte, a perda das relações entre gesto e palavra, que pode estar ocorrendo como consequência do fracasso da arte de contar.

Parte da nova geração de historiadores está procurando recuperar a estrutura que tinha sido abandonada pelos historiadores do século XIX e das primeiras décadas do século XX, aquela preservada pela literatura através da narrativa romanesca. Em essência, o que os historiadores procuram na literatura é a preservação de imagens vividas.

No artigo de Roland Barthes (1984) o “Discurso da história” é questionada a ausência do eu-narrador, o historiador é visto como uma testemunha dos acontecimentos, que são filtrados do passado distante ou de um passado imediato, e através da “Sanção da Ciência Histórica” elaborará o discurso do real. As reflexões de Barthes nos levam a questionar o discurso histórico. Os historiadores, ao buscarem suas fontes para desenvolver suas pesquisas, podem ser questionados: será que analisam a realidade ou a ficção, a verdade ou mentira, já que não podem se utilizar da magia de reviver o momento do acontecimento, enquanto o escritor literário se torna cúmplice do fato-ficção, realidade e imaginação, verdade e verossimilhança, de uma maneira mais despojada que o historiador.

Hayden White, em sua obra *Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*, ressalta que a atual geração de historiadores:

É chamada a realizar seja expor o caráter historicamente condicionado da disciplina histórica, presidir à dissolução da reivindicação da autonomia que a história mantém com respeito às demais disciplinas e promover a assimilação da história a um tipo superior de investigação intelectual que, por estar fundada numa percepção mais das semelhanças entre a arte e a ciência que das suas diferenças, não pode ser adequadamente assinada nem por uma nem por outra. (WHITE, 1994, p.41).

Muitos intelectuais não concordam com as idéias de White, que é chamado de “guru, crítico cultural, intérprete superior da pós-modernidade”, mas ele defende a idéia de que o historiador tem que tentar se libertar do senso histórico, mergulhando no imprevisível, mesmo que com isso se desestremem as normas da disciplina, ressaltando que a visão de trabalhar a arte na história é um dos caminhos.

O saber histórico além de propagar o conhecimento ou a informação deve ultrapassar as generalizações, sua dimensão está na probabilidade da variação de um determinado tema, “o bom historiador” segundo Nietzsche, apud Paz (1991, p.4) “deve ter o poder de cunhar para o já conhecido uma coisa nunca ouvida antes e proclamar o universal de maneira tão simples e profunda que o simples se perca no profundo e o profundo no simples”.

A presente ampliação e diversificação da historiografia frequentemente são interpretadas com desconfiança e até mesmo com certo temor, porque muitas vezes vai de encontro à pretensão da objetividade do conhecimento determinado. Ousar falar sobre sexualidade, sensibilidade, semiótica, buscar fontes junto à literatura, antropologia e propor novos vínculos teóricos, tudo isso causa impacto. Deve-se buscar uma historiografia mais compromissada com “idéias” e cada historiador tem direito a criar o seu estilo, pois segundo Peter Gay (1990), “o estilo é a arte da ciência do historiador”.

Os autores citados apontam novos rumos para se pensar o desenvolvimento de experiências que podem ser estabelecidas através da pesquisa histórica. Como diz Francisco Moraes Paz na sua obra “História como Arte”, a complexidade do conhecimento acaba com as certezas e isso conduz a humanidade por novos caminhos nunca definitivos, mas sempre

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 117-126, jan./dez. 2007

renovados pelos modos de ver e contar o que se passou. Textualmente, assim se expressa o autor:

Os historiadores voltam-se à recuperação das idéias do passado, à compreensão das formas de pensar e viver. Daí, a busca dos significados do evento, naquilo que ele expressa de um sistema social e de um conjunto de valores. A promoção das massas e a superação do tratamento acadêmico refletem-se nos propósitos presentes da narrativa. (...) A ênfase nos símbolos, emoções, atitudes de vida ou comportamentos sociais também recupera o leitor e produz uma nova “revolução”. Trata-se da “passagem” da história como revolução para a história como arte... (PAZ, 1999, p.104).

Para concluir este ensaio, gostaria de voltar o pensamento para as fronteiras entre os modos de registrar tanto o que aconteceu quanto o que é imaginado por alguém, e que foi se revelando durante este estudo e criando novas necessidades de entendimento de como se dá o processo de escrita historiográfica e ficcional. E ficou claro que ambos, história e literatura, são artefatos verbais, de modo que as narrativas de fatos que foram observáveis e que são considerados, portanto, históricos, em seus aspectos formais são similares aos fatos narrados e que são produtos da imaginação de um narrador. Como estabelece Hayden White em seu ensaio, *As ficções da representação factual*<sup>7</sup>, a realidade pode ser representada de forma indireta pelo romancista, que usa a imaginação, mediante a figuração da linguagem, enquanto o historiador registra propostas que afirma corresponder aos detalhes extratextuais. Porém, todo discurso escrito revela uma forma de conhecimento mimético, isto é, tanto a ficcional quanto o não ficcional representam apenas a realidade acontecida ou imaginada. Tanto história quanto romance ou poesia são textos e como tais necessitam ser entendidos através dos recursos de conhecimento específicos para leitura de palavras escritas. Enfim, literatura e história limitam-se em um trópico sutil, os limites do discurso, isto é, gêneros discursivos, mas diferentes, que utilizam recursos narrativos similares com intenções distintas.

**ABSTRACT:** *This article discusses the intermediation between History and Literature, emphasizing ways in which they become closer, mainly regarding their similarities in the writing style - the historical narration is revitalized and its proximity with the literary techniques revolutionize conventional academic forms.*

**KEYWORDS:** *History, literature, intermediation, new territories, diversity of readings*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Signos, 1984.

---

<sup>7</sup>WHITE H. As ficções da representação factual. In: *Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. São Paulo: EDUSP, 1994, p.137-151.



R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 117-126, jan./dez. 2007

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BERMAN, Maschall. *Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Cia. das Letras, 1986.

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

\_\_\_\_\_. *História e teoria social*. São Paulo: UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. *O mundo como teatro: estudos de antropologia histórica*. Difel. s.d.

DARTON, Robert. *Boemia literária e revolução: o submundo das letras no antigo regime*. São Paulo: Cia. Letras, 1987.

DECCA, Edgar Salvadori de; LEMAIRE, Raymond. (Org.) *Pelas margens: outros caminhos da história da literatura*. Campinas; Porto Alegre: UNICAMP; EDUFRGS, 2000.

DIEHL, Astor Antônio. *Cultura historiográfica: memória, identidade e representação*. Bauru: EDUSC, 2002.

FERREIRA, Antonio Celso. História fast food (ou alguns problemas da teoria e da narrativa histórica neste fim de século). In: *Cultura Histórica em debate*. (Org.) Zélia Lopes da Silva. São Paulo: UNESP, 1995.

\_\_\_\_\_. *História e literatura: fronteiras móveis e desafios disciplinares*. Revista pós-história. São Paulo: UNESP, v. 4, 1996.

GAY, Peter. *O estilo na história*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

\_\_\_\_\_. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

HALBWACHS, Michel. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HOBSBAWM, Eric. *Sobre história*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

LEENHARDT, Jacques; PESAVENTO, Sandra. Jatahy. (Org.) *Discurso histórico e narrativa literária*. Campinas: Unicamp, 1998.

LE GOFF, Jacques.; PIERRE, Nora. *História: novos problemas*. 2 ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.

\_\_\_\_\_. *História e memória*. 3. ed. São Paulo: Unicamp, 1994.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 117-126, jan./dez. 2007

PAZ, Francisco. *História como arte: ensaio sobre historiografia contemporânea*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: *História: questões e debates*. n. 22/23, Curitiba: APHAH, 1991.

PEREIRA, Luis Fernando Lopes. A modernidade na mira do poeta. In: *História: questões e debates*. Curitiba: APAH, n. 20/21, 1990.

REVEL, Jacques. (Org.). *Jogos de escalas: experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

REVISTA de História: questões e debates. Curitiba: APAH, n. 17, 22/23, 1991.

STONE, Lawrence. O ressurgimento da narrativa: reflexões sobre uma velha história. In: *Revista de história* n. 2-3, 1991.

WHITE, Hayden. A questão da narrativa na teoria contemporânea da história. In: *Revista de História*, n. 2-3, 1991.

\_\_\_\_\_. *Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. São Paulo: EDUSP, 1994.

\_\_\_\_\_. As ficções da representação factual. *Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. São Paulo: EDUSP, 1994. p.137-151.

**ARTES E CIÊNCIAS SOCIAIS**

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 129-141, jan./dez. 2007

PESQUISA QUALITATIVA EM MUSICOLOGIA HISTÓRICA: IMPORTÂNCIA DE  
INFORMAÇÕES SECUNDÁRIAS REVELADAS EM ENTREVISTAS REALIZADAS  
PELO AUTOR ENTRE 1990-2000

Álvaro Carlini \*

**RESUMO:** Em entrevistas efetuadas entre 1990-2000 observou-se a presença de diversas informações significantes para a melhor compreensão de aspectos da história da música no Brasil, em particular, a do século XX. Neste artigo são apresentados trechos ainda inéditos de entrevistas, atualmente reconsiderados em sua importância histórica. São excertos de algumas das entrevistas realizadas por mim naquele período que revelam aspectos relacionados a: José Bento Faria Ferraz (1912-2005), ex-secretário particular de Mário de Andrade; dados sobre a presença de músicos profissionais na implantação da Antroposofia no Brasil; e informações relacionadas às orquestras de cinemas mudos no Estado de São Paulo, referências de atuação para músicos instrumentistas até fins da década de 1920. Pretende-se, dessa maneira, colaborar no estudo de áreas da Musicologia Histórica, promovendo a ampliação temática de pesquisas acadêmicas nesta área.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Entrevistas (pesquisa qualitativa); Musicologia Histórica; Brasil século XX.*

## INTRODUÇÃO

Na verdade, a narrativa oral, uma vez transcrita, se transforma em um documento semelhante a qualquer outro texto escrito, diante do qual se encontra um estudioso e que, ao ser fabricado, não seguiu forçosamente as injunções do pesquisador; [...] foram redigidos com intenções que nada tinham a ver com a pesquisa que se decidiu fazer; e não é por esta razão que devam ser afastados como menos úteis. [...] Assim, diante destas considerações, o escrúpulo em relação aos recortes das histórias orais e à sua utilização parcial se afigura nitidamente como um falso problema.<sup>1</sup>

Entrevistas estruturadas ou semi-estruturadas, efetuadas com um respondente ou com grupo de respondentes, foram realizadas por mim desde 1985. Porém, foi somente quando ingressei na pós-graduação junto ao Departamento de História da Universidade de São Paulo (USP), em 1990, que passei a me dedicar com mais intensidade aos registros fonográficos de História Oral, efetuando entrevistas com um único respondente. Desde então, gravei sistematicamente em fitas-cassetes as conversas que mantive com personalidades da área da Música, em particular, com aquelas que se relacionavam direta ou indiretamente com os universos temáticos então investigados, a saber:

---

\* Universidade Federal do Paraná, Departamento de Artes, Curitiba, Paraná.

<sup>1</sup> QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de - *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*, São Paulo: T.A. Queiroz, 1991. [Biblioteca básica de ciências sociais. Série 2. vol.7]. pp.4-5.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 129-141, jan./dez. 2007

a) durante o Mestrado, realizado entre 1990-1994, o pensamento musical de Mário de Andrade (1893-1945) e as atividades do *Departamento de Cultura de São Paulo*, criado em 1935; a *Discoteca Pública Municipal de São Paulo*, também criada em 1935, e as atividades de sua primeira diretora, a musicóloga mineira Oneyda Alvarenga (1911-1984); e, mais especificamente, os antecedentes e o cotidiano da Missão de Pesquisas Folclóricas de 1938, expedição etnográfica pioneira no Brasil, através dos diários de viagem redigidos pelo chefe daquela equipe, o arquiteto e engenheiro paulista Luiz Saia (1911-1975);

b) durante o Doutorado, realizado entre 1995-2000, a biografia do maestro auto-brasileiro Martin Braunwieser (1901-1991), suas atividades artísticas e pedagógicas em São Paulo, e, em especial, a sua participação na Missão de Pesquisas Folclóricas de 1938, na qualidade de Músico responsável pelas gravações fonográficas efetuadas por aquela equipe etnográfica. Os estudos do doutoramento foram realizados principalmente mediante análises efetuadas a partir de diário de viagem de Martin Braunwieser e das correspondências mantidas com sua família durante aquele primeiro semestre de 1938, documentos considerados fontes primárias para aquela investigação.<sup>2</sup>

Assim, com um amplo universo de pesquisa acadêmica, cuja abundância de fontes primárias era notável - já que o acervo histórico da Discoteca Pública Municipal de São Paulo,<sup>3</sup> consultado durante o Mestrado, reúne grande quantidade de informações, constituído por fontes escritas, sonoras e imagéticas de diferentes naturezas e registrados em suportes variados, e, considerando a imensidão de documentos pessoais e demais registros escritos e imagéticos relacionados às atividades de Martin Braunwieser na capital paulista, consultados durante o Doutorado - optei, desde o princípio, por considerar entrevistas e depoimentos como procedimento auxiliar para a obtenção e/ou confirmação de informações. Realizei entrevistas com personalidades do mundo musical de São Paulo, vinculados de alguma maneira à esses universos temáticos então investigados, atuantes durante as décadas de 1940-1970, principalmente na capital paulistana, e também com seus familiares e amigos a eles relacionados, buscando complementar as informações obtidas em fontes primárias. Dessa maneira, entrevistas foram consideradas procedimentos auxiliares às pesquisas acadêmicas realizadas durante o período da minha pós-graduação.

Em termos práticos, a análise e interpretação exigem tempo e esforço e não existe aqui um método que seja o melhor. Na essência, elas implicam na imersão do próprio pesquisador no corpus do texto. [...] Ao ler as transcrições, são lembrados aspectos das entrevistas que vão além das palavras e o pesquisador quase que revive a entrevista. [...] A análise não é um processo puramente mecânico. Ela depende de intuições criativas, que podem muito bem ocorrer quando o pesquisador está falando com um amigo ou colega, ou naqueles momentos de reflexão ao dirigir, caminhar ou tomando um banho. À medida que a interpretação vai se processando, retorne ao material bruto, tanto para as transcrições quanto para as gravações. Algumas vezes, um único comentário assumirá repentinamente um significado importante e irá sugerir um novo modo de olhar para as entrevistas [...] <sup>4</sup>

<sup>2</sup> Os textos de minha dissertação de Mestrado e da tese de Doutorado podem ser acessados livremente no site <http://www.alvarocarlini.pop.com.br>

<sup>3</sup> Atualmente, o acervo da antiga Discoteca Pública Municipal de São Paulo está localizado no Centro Cultural São Paulo, junto à Discoteca Oneyda Alvarenga, na capital paulistana.

<sup>4</sup> BAUER, Martin; GASKELL, George - *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*, Petrópolis: Vozes, 2002. p. 85-86.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 129-141, jan./dez. 2007

Após as transcrições das entrevistas e da utilização parcial dos resultados em meus trabalhos acadêmicos, as fitas-cassetes registradas durante aquele período, entre 1990-2000, foram processadas em recursos técnicos mais atualizados e transformadas em registros digitais. Assim, durante os anos de 2004-2005, foram efetuadas regravações daquelas entrevistas, agora em formato *wma* ou em *mp3*, e seus conteúdos armazenados em *compact disc* (Cd). Tal procedimento renovou o interesse por aqueles registros e viabilizou uma nova audição daqueles documentos sonoros. Após as primeiras audições sobreveio a constatação de que conteúdos registrados em áudio apresentavam dados bastante importantes, informações desconsideradas por mim no período da pós-graduação, devido à ampla dimensão do estudo proposto, dados esses ainda inéditos como tópicos principais de pesquisas acadêmicas na área de Musicologia Histórica no Brasil.

## 1 ENTREVISTAS REALIZADAS ENTRE 1990-1994

Durante o período do Mestrado (1990-1994),<sup>5</sup> realizei entrevistas com personalidades relacionadas à antiga Discoteca Pública Municipal de São Paulo e à expedição etnográfica coordenada por esta Instituição em 1938, a Missão de Pesquisas Folclóricas. A Missão foi uma expedição etnográfica pioneira idealizada por Mário de Andrade, que viajou durante cinco meses e meio pelo Norte e Nordeste do País com o objetivo de gravar manifestações musicais populares em discos 78 rotações. A equipe era formada por quatro especialistas indicados por Mário de Andrade: **Luiz Saia**, chefe da expedição, arquiteto e engenheiro; **Martin Braunwieser**, o músico responsável pelas gravações; **Benedito Pacheco**, técnico do aparelho gravador *Presto Recorder* e **Antônio Ladeira**, auxiliar de pesquisa. A equipe da Missão percorreu seis Estados brasileiros: Pernambuco, Paraíba, Ceará, Piauí, Maranhão e Pará. Além do registro em filmes cinematográficos, fotografias e da coleta de vasta coleção de objetos ritualísticos, a Missão gravou cerca de 1500 melodias folclóricas distribuídas em discos de acetato com diversas dimensões. Após o retorno a São Paulo, todo o acervo coletado e registrado pela equipe foi incorporado à Discoteca Pública Municipal, sob os cuidados de sua diretora Oneyda Alvarenga.

No Mestrado, destacaram-se as conversas registradas que mantive com o maestro Martin Braunwieser (1901-1991), em 1988 e 1990, cujo conteúdo já foi objeto de estudo acadêmico e de divulgação científica e não será considerado no presente artigo,<sup>6</sup> e a entrevista com José Bento Faria Ferraz (1912-2005), ex-secretário particular de Mário de Andrade e antigo funcionário da Discoteca Pública Municipal de São Paulo. As entrevistas com Martin Braunwieser foram acompanhadas ora por colega meu de profissão, ora por membro da família do maestro. Já a conversa registrada com José Bento Faria Ferraz foi realizada apenas por mim.

<sup>5</sup> CARLINI, Álvaro. *Cante lá que gravam cá: Mário de Andrade e a Missão de Pesquisas Folclóricas de 1938*. São Paulo, 1994. [Dissertação - Mestrado - FFLCH / USP]. 467p.

<sup>6</sup> Vide, por exemplo, CARLINI, Álvaro. Sessenta anos da Missão de Pesquisas Folclóricas (1938-1998): conversas com Martin Braunwieser, IN *Anais do II Simpósio Latino-Americano de Musicologia*, 21-25 janeiro 1998, Curitiba (PR): Fundação Cultural de Curitiba, 1999. pp.333-348. (Também disponível no site disponível em <http://www.alvarocarlini.pop.com.br>)

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 129-141, jan./dez. 2007

### 1.1 Entrevista com José Bento Faria Ferraz

A entrevista com José Bento Faria Ferraz, ex-secretário particular de Mário de Andrade, foi realizada no dia 4 de setembro de 1992, em sua residência na capital paulistana. Na oportunidade, procurava conhecer mais detalhes de sua vida e de sua relação com a Discoteca Pública Municipal de São Paulo, já que, segundo levantamento anterior efetuado em documentação primária à pesquisa, ele foi um dos primeiros funcionários daquela instituição, responsabilizando-se, por solitação direta de Mário de Andrade e de Oneyda Alvarenga, pelos encaminhamentos burocráticos relacionados à realização da Missão de Pesquisas Folclóricas, objeto principal de minha dissertação acadêmica. José Bento Faria Ferraz nasceu em Pouso Alegre, Minas Gerais, em 30 de outubro de 1912 e faleceu em 17 de março de 2005, em São Paulo. Durante onze anos, entre 1934-1945, foi secretário particular de Mário de Andrade, trabalhando com o escritor até o dia anterior ao seu falecimento, ocorrido em 25 de fevereiro de 1945. Em sua extensa carreira como funcionário público, José Bento Faria Ferraz atuou pelo Departamento de Cultura de São Paulo, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Teve ainda destacada participação como professor da Escola de Artes Plásticas de Ribeirão Preto, Estado de São Paulo, entre os anos de 1960-1970. Articulista de diversos jornais e revistas, deixou significativa contribuição como ensaísta, poeta, cronista e historiador, ainda por ser melhor conhecida, estudada academicamente e, posteriormente, divulgada em meios científicos competentes:

[...] até conhecer o Mário de Andrade. Aí ele me convidou, um dia, no final da aula, falou: Zé Bento, não saia correndo atrás que eu quero falar com você. Então, eu fiquei. Três casas acima do Conservatório [Dramático e Musical de São Paulo], era o restaurante Carlino. [...] Fomos lá e então ele falou: você já jantou? Eu falei: já. Mentira, eu não tinha jantado nada. Então ele me convidou para sentar-se e enquanto estávamos jantando qualquer coisa, e ele falou: olha, Zé Bento, o negócio é o seguinte: a minha irmã vai se casar, a Lourdes, e é ela quem cuida das minhas coisas e eu vou ficar sem ninguém para isso. Você toparia ser meu secretário? Olha, Carlino... eu quase mijei nas calças de tanto alegria... Como? Eu? -É, você. É... E isso foi mais ou menos em [19]34, um pouco antes [da criação do] Departamento [de Cultura de São Paulo]. Então, o Mário de Andrade disse: olha, daqui uns dois meses eu te chamo. Mas tem um detalhe: eu não posso pagar muito. Você irá trabalhar três horas por dia. Eu disse: está ótimo! Eu já estava trabalhando, tinha três empregos já, trabalhava o dia todo. Então eu falei: topo, não tem problema não. Aí, de fato, dois meses depois ele me chamou, me explicou direitinho o que queria que eu fizesse; me apresentou aquela vasta biblioteca que ele tinha na [casa da] rua Lopes Chaves, que, aliás, foi um pecado destruírem aquilo... Você avalie só: foram capazes de preservar a casa de Guilherme de Almeida, mas [a casa d]a Lopes Chaves não conservaram; ela está completamente adulterada, completamente diferente. Mas, enfim, sei que com o Mário de Andrade eu trabalhei entre [19]34 a [19]45, durante onze anos eu trabalhei com ele. Fiquei trabalhando até a morte dele, [em 1945], até mesmo no sábado... Como eu não tinha telefone, morava n[o bairro d]a Vila Mariana e não tinha telefone, ele teve o um enfarte às 23h [de sábado] se não me engano, e esse foi o primeiro enfarte, e o segundo enfarte às cinco e meia da manhã, já era domingo, madrugada de sábado para domingo, quase domingo de manhã. Aí, o Sílvio Alvarenga, marido da Oneyda, foi em minha casa me avisar: Bento, o Mário não está passando bem, então vamos lá ver ele.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 129-141, jan./dez. 2007

Fiquei muito preocupado e fui com ele, mas quando chegamos o Mário já estava morto [...]<sup>7</sup>

Em outro trecho dessa conversa, José Bento Faria Ferraz recordou-se de um dos seus trabalhos à frente do IPHAN, lembrando-se também do convite que recebeu para assumir, juntamente com o arquiteto engenheiro Luiz Saia (1911-1975), a coordenação da Sexta Região desta Instituição, relacionada ao Estado de São Paulo. Na entrevista realizada em 1992, José Bento reafirmou a sua colaboração na pesquisa para a elaboração de estudos relacionados ao padre e músico Jesuíno de Monte Carmelo (1764-1819), da cidade de Itu, São Paulo, estudos redigidos e publicados posteriormente por Mário de Andrade, em 1944,<sup>8</sup> através do IPHAN, e reeditados em 1963, pela Editora Martins Fontes, de São Paulo.<sup>9</sup> Tal colaboração, ainda não suficientemente valorizada pelos musicólogos, vem redimensionar a atuação de José Bento Faria Ferraz para a Musicologia Histórica no Brasil, merecendo estudos mais aprofundados nesse sentido:

[...] Então eu e o [Luiz] Saia fomos os instaladores da Sexta Região do [Serviço de] Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, que é aqui em São Paulo. Aí, eu fiz um curso de Arquivologista no Rio de Janeiro, o Dasf, e nessas condições, trabalhei em São Paulo, no Patrimônio, de [19]41 até [19]51, dez anos. E foi nesse tempo que eu fiz a pesquisa na Ordem Terceira do Carmo para o Mário de Andrade escrever sobre o Jesuíno [do Monte Carmelo] [...]<sup>10</sup>

## 2 ENTREVISTAS ENTRE 1995-2000

As entrevistas realizadas durante o doutorado (1995-2000)<sup>11</sup> foram reveladoras de alguns aspectos significantes relacionados ao mundo musical brasileiro da 1ª metade do século XX. Todas essas entrevistas tiveram como temática principal aspectos da personalidade, da biografia e das atividades desenvolvidas pelo maestro austro-brasileiro Martin Braunwieser (1901-1991). Seus resultados, nesse sentido, revelaram e colaboraram para a confirmação de uma das principais hipóteses levantadas em meu doutoramento relacionadas à participação do maestro na viagem da Missão de Pesquisas Folclóricas de 1938, a saber, de seu ‘esquecimento’ no processamento dos informes coletados por aquela equipe etnográfica. Assim, de acordo com a pesquisa de então, foi devido ao excesso de precaução de Oneyda Alvarenga, que, naquela época de conflitos mundiais, considerou inadequada a participação de Martin Braunwieser no projeto de transcrição musical das manifestações folclóricas registradas pela Missão, devido ao fato de ele ser austríaco de

<sup>7</sup> Entrevista com José Bento Faria Ferraz concedida a Álvaro Carlini, registrada em áudio, realizada em 4 de setembro de 1992. Transcrição do autor em agosto de 2006.

<sup>8</sup> ANDRADE Mário de. Padre Jesuíno do Monte Carmelo, IN *Revista do IPHAN*, n. 14, edição MES, Rio de Janeiro, 1944.

<sup>9</sup> ANDRADE, Mario de. *Padre Jesuíno do Monte Carmelo*, São Paulo: Martins, 1963.

<sup>10</sup> Entrevista com José Bento Faria Ferraz concedida a Álvaro Carlini, registrada em áudio, realizada em 4 de setembro de 1992. Transcrição do autor em agosto de 2006.

<sup>11</sup> CARLINI, Álvaro. *A viagem na viagem: maestro Martin Braunwieser na Missão de Pesquisas Folclóricas do Departamento de Cultura de São Paulo (1938) - diário e correspondências à família*. São Paulo, 2000. [Tese - Doutorado - FFLCH / USP]. 511p.



R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 129-141, jan./dez. 2007

nascimento, e, portanto, de origem germânica. Tal excesso de zelo por parte da chefe de Discoteca Pública Municipal deveu-se particularmente aos contextos sócio-políticos pouco favoráveis relacionados aos imigrantes europeus em solo brasileiro após o término da II Guerra Mundial, em 1945, que determinou, como se sabe, período de grandes dificuldades para estrangeiros no Brasil. Além disso, somou-se àquele contexto, o fato de Mário de Andrade ter falecido em princípios de fevereiro de 1945, provocando um acentuado empenho de seus principais discípulos em prestar-lhe suas últimas homenagens através de publicações especializadas, como foi o caso, por exemplo, da própria Oneyda Alvarenga e de seu estudo intitulado *Sonora política*, publicado na *Revista do Arquivo Municipal de São Paulo* de fevereiro de 1946.<sup>12</sup> Assim, a chefe da Discoteca Pública Municipal de São Paulo, na ocasião que teve para contratar o especialista para processar as transcrições musicais, em 1945, após a liberação de verba específica para o trabalho por parte da Prefeitura de São Paulo, ao invés de convocar o maestro Martin Braunwieser, integrante e responsável principal pelas gravações efetuadas pela Missão de 1938, convidou o compositor Camargo Guarnieri (1907-1993) para a consecução da tarefa. As causas e conseqüências de tal procedimento de Oneyda Alvarenga estão largamente discutidas em minha tese de Doutorado.<sup>13</sup>

As entrevistas realizadas nessa fase da pós-graduação, a de doutoramento, entre 1995-2000, foram efetuadas com amigos pessoais de Martin Braunwieser e de sua esposa Tatiana (como a pianista Lavínia Abranches Viotti), com colegas de profissão do maestro (como o flautista João Dias Carrasqueira e com Hans Joachim Koellreutter) e com familiares do casal Braunwieser (como sua cunhada Rina Calzavara Kipman). As informações consideradas primárias e importantes obtidas nessas entrevistas foram, como afirmado anteriormente, analisadas em minha tese acadêmica. No entanto, outras informações também importantes e, naquela etapa da pesquisa, consideradas secundárias, surgiram naquelas conversas registradas que mantive, merecendo investigações mais aprofundadas, podendo colaborar para a ampliação temática de estudos acadêmicos para a Musicologia Histórica no Brasil. Elas estão relacionadas à Antroposofia, ao processo inicial de seu estabelecimento no Brasil que contou com a participação de músicos estrangeiros e brasileiros, residentes em território nacional, em especial, na capital paulistana; à prisão de do compositor Hans Joachim Koellreutter, em fins da década de 1940, no extinto *Departamento de Ordem Política e Social* (DOPS), e à melhor compreensão de sua importância como implantador do sistema dodecafônico musical no Brasil; e às orquestras de cinema mudo, sobre as suas constituições e atuações musicais, como ocorreu nos casos de João Dias Carrasqueira, flautista e compositor paulista, e com Rina Calzavara Kipman, esposa do maestro russo Demétrio Kipman, cunhado de Martin Braunwieser. Nesse artigo tais informações serão apenas e tão somente indicadas, pois escapa ao meu propósito neste momento a análise e a compreensão aprofundada de tais dados. Minha intenção aqui, como já frisado, pauta-se mais com a necessidade de ampliação temática dos estudos relacionados à área de Musicologia Histórica, no Brasil.

---

<sup>12</sup> cf. ALVARENGA, Oneyda. *Sonora política* In: *Revista do Arquivo Municipal*, vol. 56, Ano XII, jan.1946. pp.7-44.

<sup>13</sup> Na conclusão de minha tese de doutoramento (2000), no 4º capítulo do trabalho, pp.380-439, intitulado *O esquecimento de Martin Braunwieser e da Missão*, analiso tais aspectos com maior profundidade. Vide <http://www.alvarocarlini.pop.com.br>.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 129-141, jan./dez. 2007

## 2.1 Entrevista com Lavínia Abranches Viotti

Assim, em entrevista com Lavínia Abranches Viotti (1908-2001), pianista paulistana, colaboradora da *Sociedade Bach de São Paulo* (1935-1977)<sup>14</sup> desde a sua criação, amiga íntima de Tatiana, esposa de Martin Braunwieser, levantou-se alguns aspectos secundários relacionados ao casamento de Lavínia Abranches Viotti realizado com o maestro Camargo Guarnieri, com quem teve um único filho, e ao processo de separação judicial em plena década de 1930, incluindo o fato de ela voltar a utilizar o seu nome de batismo e as conseqüências profissionais advindas desse ato. Mas o aspecto que ora se aborda relaciona-se à fase de implantação da Antroposofia no País. De acordo com informações extraídas do sítio eletrônico pertencente à *Sociedade de Antroposofia* no Brasil, Antroposofia significa

[...] do grego, conhecimento do ser humano, [sendo] estabelecida no início do século XX pelo austríaco Rudolf Steiner, pode[ndo] ser caracterizada como um método de conhecimento da natureza do ser humano e do universo, que amplia o conhecimento obtido pelo método científico convencional, bem como a sua aplicação em praticamente todas as áreas da vida humana [...].<sup>15</sup>

No Brasil, particularmente na capital paulistana, o início da *Sociedade Antroposófica* deu-se

[...] já na época de [Rudolf] Steiner [1861-1925] [quando] alguns imigrantes europeus trouxeram o estudo e cultivo da Antroposofia para o Brasil. Antes da 2a. guerra mundial, a Sra. Lavínia Viotti fez a primeira tradução de um livro de Steiner, 'Como se Adquirem Conhecimentos dos Mundos Superiores'. Em 1939, já havia Ramos da Sociedade em São Paulo, no Rio e em Porto Alegre. Todo o trabalho naquela época era feito ainda em alemão. Infelizmente, o grande desenvolvimento deu-se só em S.Paulo, que continua tendo a maioria dos antropósofos e a maioria das iniciativas no Brasil. Em S.Paulo havia grupos de estudo dirigidos por Tatiana Braunwieser e por Max Rüeegger. Durante a guerra, com o receio de falar o proibido alemão, os grupos se dividiram em pequenos círculos de estudo. [...].<sup>16</sup>

Na entrevista com Lavínia Abranches Viotti, realizada em 30 de abril de 1996, em sua residência, ela lembrou ambos os fatos, e a maneira como o seu ingresso na *Sociedade Antroposófica* no Brasil colaborou para a separação judicial em seu casamento com o compositor Camargo Guarnieri. Segundo ela,

<sup>14</sup>Vide CARLINI, Álvaro. Apóstolos de J.S.Bach em São Paulo IN *Revista ARTEunesp*, São Paulo, 13:119-132, 1997.

<sup>15</sup> cf. *Sociedade Antroposófica no Brasil*, Disponível em <http://www.sab.org.br/antrop/antrop.htm>. Acesso: 29 de outubro de 2006.

<sup>16</sup> cf. *Sociedade Antroposófica no Brasil*, Disponível em <http://www.sab.org.br/antrop/histbras.htm>. Acesso: 29 de outubro de 2006.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 129-141, jan./dez. 2007

[...] Quando eu tinha 21 anos eu me casei com Camargo Guarneri, e foi por intermédio dele que eu fiz amizade com o casal [Martin e Tatiana] Braunwieser. Eles eram amigos, e um dia o meu marido me disse: você quer uma visita - e não apenas uma visita - em uma sociedade de ocultismo dirigida pela Tatiana Braunwieser? Chama-se Antroposofia. Fui na reunião e a partir daquela data [em 1929] passei a integrar a Sociedade Antroposófica. Pertença, ainda hoje, ao grupo alemão instalador da Antroposofia no Brasil, que é ainda hoje atuante.

**E o maestro Guarneri? Também era antropósofo?**

Não. Ele não foi assistir àquela reunião, fui somente eu, e depois ficou com raiva da Antroposofia porque achou que foi por essa razão que eu me separei dele. [...] <sup>17</sup>

Estão, portanto, para serem melhor investigados assuntos relacionados ao processo de estabelecimento da *Sociedade Antroposófica* no Brasil e, principalmente, relacionados à participação de músicos profissionais nesse processo, tanto os de origem estrangeira quanto os brasileiros natos, possibilitando, assim, nova frente de investigação acadêmica para a área de Musicologia Histórica.

## 2.2 Entrevista com Hans-Joachim Koellreutter

Outros assuntos que merecem atenção, surgidos em entrevista também realizada durante o meu doutoramento, foram aqueles abordados secundariamente com o compositor Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005), no dia 22 de abril de 1996, em sua residência em São Paulo.

Naquela ocasião, procurei coletar informações complementares relacionadas ao seu conhecimento e amizade com o maestro Martin Braunwieser que, como ele, possuía origem germânica. Além disso, ambos tiveram como instrumento musical de formação a flauta transversal - Martin Braunwieser, no *Mozarteum* de Salzburgo; Koellreutter, na *Academia Superior de Música* de Berlim - para depois atuarem profissionalmente como maestros, professores e compositores. Apesar desses indícios, contrariamente à minha expectativa, Martin Braunwieser e Hans-Joachim Koellreutter mantiveram apenas e tão somente relações profissionais, particularmente, relacionadas ao ano da chegada de Hans-Joachim Koellreutter ao Brasil, em meados de 1937. É importante ressaltar que, antes de transferir-se para o Rio de Janeiro, em 1938, Hans-Joachim Koellreutter buscou estabelecer moradia em São Paulo, e foi nesse período que o contato entre ambos os músicos se estabeleceu. Ainda em 1937, Martin Braunwieser convidou-o para executar como flautista, junto com a orquestra da *Sociedade Bach de São Paulo*, a suíte orquestral nº2, BWV 1067, de J.S.Bach, além das sonatas para flauta solo. <sup>18</sup>

No entanto, apesar de não obter respostas positivas para os objetivos de minha pesquisa acadêmica de então, considerando-se a escassa relação profissional mantida por Braunwieser e Koellreutter e a ausência de contato pessoal mais íntimo, foi no decorrer daquela entrevista

<sup>17</sup> Entrevista com Lavinia Abranches Viotti concedida a Álvaro Carlini, registrada em áudio, realizada em 30 de abril de 1996. Transcrição do autor em agosto de 2006.

<sup>18</sup> cf. CARLINI, Álvaro. Apóstolos de J.S.Bach em São Paulo In: *Revista ARTEunesp*, São Paulo (SP), 13:119-132, 1997.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 129-141, jan./dez. 2007

que ele forneceu informações secundárias significantes, particularmente, referindo-se ao período em que passou detido nas dependências do extinto DOPS (*Departamento de Ordem Política e Social*), em meados dos anos de 1940, acusado de ter relações políticas de esquerda com o musicólogo Francisco Curt Lange (1903-1998), e de pertencer ao Partido Comunista.

[...] Fui preso por causa do [Curt] Lange, e preso aqui na Imigração, na prisão da Estação da Luz, no DOPS [Delegacia de Ordem Social e Política em São Paulo]. E lá eu estive então em contato com os alemães [que estavam aqui no Brasil], mas não um contato de verdade: eles estiveram comigo no mesmo lugar. E no DOPS foi difícil, pois eles não me deram coisas para comer, etc., etc., mas eu estive realmente na prisão junto com um judeu - comerciante e já não vive mais - e com um comunista que desertou de um navio alemão em Recife, [Pernambuco]. Nós três juntos e em outras celas cerca de trinta, quarenta outros presos. E esses nem queriam saber nem do judeu, nem do comunista, nem de mim. [...].<sup>19</sup>

Hans Joachim Koellreutter reagiu negativamente a algumas das idéias de condução da minha pesquisa acadêmica de doutorado apresentadas a ele durante aquela entrevista de 1996. Essas idéias referiram-se à proposta de estabelecer em meu trabalho o que seria denominado por ‘triade germânica da música brasileira’. Esta ‘triade’ seria constituída por Curt Lange, na nota fundamental, com seus estudos relacionados ao passado musical brasileiro; por Martin Braunwieser, na 3ª desta triade, com seu trabalho pedagógico e musical estreitamente ligado ao seu presente e às propostas de Mário de Andrade; e por ele mesmo, Hans-Joachim Koellreuter, situado na 5ª desta ‘triade’, como o introdutor do pensamento musical dodecafônico no Brasil. Discordando francamente de minha proposta, não aceitando a indicação de responsável pelo início do pensamento e da produção artística de obras de vanguarda no Brasil, Koellreuter afirmou que havia sido estimulado e conduzido à nova proposta musical pelo compositor brasileiro Cláudio Santoro (1919-1989):

(...) Mas eu cheguei ao Brasil sabendo compôr apenas em Lá menor ou Dó Maior. Eu fui levado pelo Cláudio Santoro para o dodecafonismo. Levado de fato, realmente, já que eu conhecia as novas teorias devido à minha formação, mas eu não as praticava. Aqui, existem muitos mitos em torno das minhas atividades musicais no Brasil que não conferem (...)<sup>20</sup>

Contrariando dessa maneira o posto de ‘introdutor do pensamento dodecafônico do Brasil’, Koellreutter alertou para a importância da figura de Cláudio Santoro para a cultura brasileira, redispando as informações freqüentemente reiteradas pelos musicólogos no Brasil, em artigos e demais trabalhos até mesmo de caráter científico e acadêmico, relacionado às suas participações políticas, pedagógicas e artísticas em solo brasileiro. Esses trechos da

<sup>19</sup>Entrevista com Hans-Joachim Koellreutter concedida a Álvaro Carlini, registrada em áudio, realizada em 22 de abril de 1996. Transcrição do autor em agosto de 2006.

<sup>20</sup>Entrevista com Hans-Joachim Koellreutter concedida a Álvaro Carlini, registrada em áudio, realizada em 22 de abril de 1996. Transcrição do autor em agosto de 2006.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 129-141, jan./dez. 2007

entrevista realizada com Koellreuter são reveladores de áreas ainda não investigadas da Musicologia Histórica e mereceriam pesquisas mais aprofundadas.

### 2.3 Entrevista com João Dias Carrasqueira e Rina Calzavara Kipman

O último aspecto temático a ser considerado neste artigo, como proposta de ampliação de estudos específicos em Musicologia Histórica no Brasil, surgido nessa fase de doutoramento, apareceu durante as entrevistas realizadas com o flautista João Dias Carrasqueira (1908-2000) e com Rina Calzavara Kipman (1903-2002), cunhada de Martin Braunwieser, referindo-se às orquestras que atuavam em salas de cinema, nesses casos, na capital paulistana e no município de Bragança Paulista, no período anterior aos anos de 1930, em que os filmes eram silenciosos e acompanhados por música durante a projeção.

Na entrevista com João Dias Carrasqueira, flautista e compositor paulista, nascido em Paranapiacaba (SP), conhecido como ‘o canarinho da Lapa’,<sup>21</sup> ficou-se sabendo de seu contato profissional e pessoal com Martin Braunwieser, logo nos anos iniciais do estabelecimento definitivo do músico austríaco em território brasileiro, em meados da década de 1920. Em fins de 1928, Martin Braunwieser e sua esposa Tatiana buscaram fixar residência na capital paulistana. Como um de seus primeiros empregos em São Paulo, Martin Braunwieser tocou flauta em orquestras de cinema, ocasião em que travou conhecimento com João Dias Carrasqueira:

[...] Eu gostava muito de flauta, e aqui em São Paulo eu conheci o Braunwieser, na década de [19]20, por volta de [19]25, por aí. Porque os músicos tinham um campo de trabalho muito grande, que era o cinema mudo. Todo o cinema se esmerava em ter uma boa orquestra. Eu conheci o Martin Braunwieser naquele tempo. Os cinemas [com orquestra] acabaram em 1929, em São Paulo; o último cinema foi o Royal, que ficava na rua Sebastião Pereira. Eu fui um dos que tocou lá, era moço ainda [...]

**Na orquestra do cinema, o senhor acompanhava as imagens na tela ou tocava música antes de as pessoas assistirem o filme?**

Tinha o chefe da orquestra, que geralmente era o pianista, e era ele que assistia e sincronizava o som com a imagem. Então tinha lá uma cena em que o sujeito caía de uma carroça, ele dizia qual instrumento; se tinha uma cena triste no filme era um violino que fazia um solo, por exemplo, para a ‘choradeira’. E ainda havia muita música adaptada para pequena orquestra. Era uma pequena orquestra, com um mínimo de seis figuras: um piano, dois violinos, sax-alto, clarinete, flauta e contrabaixo. Depois apareceu o violoncello, o oboé - muito raro, o fagote - muito raro também, quase não havia. Era mesmo cordas flauta e clarinete. [...]<sup>22</sup>

<sup>21</sup> Vide site da *Associação Brasileira de Flautistas* para obter mais informações sobre João Dias Carrasqueira, disponível em <http://www.geocities.com/Vienna/Strasse/1412>. Acesso: 31 de outubro de 2006.

<sup>22</sup> Entrevista com João Dias Carrasqueira concedida a Álvaro Carlini, registrada em áudio, realizada em 13 de maio de 1996. Transcrição do autor em agosto de 2006.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 129-141, jan./dez. 2007

Esta informação passada por João Dias Carrasqueira em sua entrevista, relacionada à constituição instrumental e atuação das orquestras em salas de cinema mudo, foi reiterada na conversa que tive com Rina Calzavara Kipman, em 5 de setembro de 1996, embora com algumas variações de conteúdo, talvez devido ao fato de se tratar de cinemas localizados em cidades diferenciadas: São Paulo e Bragança Paulista, município próximo à capital paulistana. Esposa de Demétrio Kipman (1905-1977),<sup>23</sup> cunhado de Martin Braunwieser, Rina Calzavara Kipman relatou os anos iniciais de seu relacionamento com o maestro Kipman, de seu estabelecimento definitivo no município de Bragança Paulista e da troca de emprego efetuada pelo músico que, além dessa profissão, era formado também em engenharia, em curso realizado em sua terra natal, Moscou, Rússia:

**O Demétrio [Kipman] chegou em Bragança [Paulista, São Paulo] em 1926, não é isso?**

Sim

**E como foi que a senhora foi atrás dele para ter aulas? Como foi que a senhora ficou sabendo da sua presença na cidade?**

Eu já tinha recebido aulas de piano com um professor que, infelizmente, faleceu. Aí, quando o [Demétrio] chegou, o meu irmão tocava na orquestra de cinema mudo, como era naquele tempo. E todos os cinemas mudo tinham a sua orquestra. E então, estavam precisando de um pianista. E aí o Demétrio foi. Souberam através de um afinador de piano que havia um bom pianista russo na cidade e ele foi contratado. E o Demétrio era engenheiro também, trabalhava na estrada de Santos, [São Paulo], ganhando \$350 mil-réis; agora, já o dono do cinema oferecia \$500 mil-réis só para ele tocar de noite. Ele, claro, achou melhor. Aí ele veio para cá [Bragança Paulista] e já começou a arranjar alunos. E como meu irmão tocava na orquestra de cinema que ele regia, conversou com ele para vir em casa para dar aulas particulares para mim.

**E seu irmão tocava qual instrumento?**

Violino.

**E era uma orquestra constituída por quantas pessoas?**

No começo eram umas quinze pessoas. Violinos tinham uns cinco, e ainda outros instrumentos. [...] <sup>24</sup>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somente esses elementos seriam suficientes para a defesa enfática da utilização mais sistemática e freqüente dos métodos de pesquisa qualitativa em estudos/ensaios relacionados à Musicologia Histórica no Brasil, já que os assuntos abordados pelos entrevistados aqui

<sup>23</sup> Vide sobre a vida e obra de Demétrio Kipman, o sítio da *Sociedade Sinfônica Amadores da Arte Musical*, de Bragança Paulista (SP), disponível em <http://www.osbp.org.br/historia.htm>. Acesso: 31 de outubro de 2006; vide também sítio de *Sérgio Igor Chnee*, disponível em <http://www.sergioigor.art.br/festival.htm>. Acesso: 31 de outubro de 2006.

<sup>24</sup> Entrevista com Rina Calzavara Kipman concedida a Álvaro Carlini, registrada em áudio, realizada em 5 de setembro de 1996. Transcrição do autor em agosto de 2006.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 129-141, jan./dez. 2007

apresentados não figuram, de maneira específica, em nenhum estudo acadêmico recentemente publicado.

Em Curitiba, Paraná, em novas pesquisas relacionadas às entidades civis sem fins lucrativos vinculadas à Música atuantes na capital e Estado do Paraná durante o século XX, como foram os casos da *Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê* (SCABI, 1944-1976) e da *Juventude Musical Brasileira*, 8ª seção: Paraná/Santa Catarina (JMB, 1953-1963), já foram entrevistados nesse sentido, a pianista Ingrid Seraphim e o pianista Luiz Fernando Corrêa de Azevedo, sobrinho de Luiz Heitor Corrêa de Azevedo, filho de Fernando Corrêa de Azevedo, constatou-se, novamente, a presença de informações primárias e secundárias que viabilizarão estudos acadêmicos que possibilitem a compreensão polissêmica de aspectos do universos cultural e musical brasileiros ainda ignorados.

**ABSTRACT:** *The author discusses information from interviews he carried on from 1990 through 2000, which improved the understanding of Brazilian music history in the twentieth century. This article explores some excerpts of those still unknown interviews, currently reconsidered in their historical importance regarding (i) Jose Bento Faria Ferraz (1912-2005) - private secretary of Mário de Andrade; (ii) data on presence of professional musicians in the implantation of Brazilian Anthroposophical movement; and (iii) pieces of information related to performances of professional orchestras and also to musicians performances in São Paulo, during the silent movie age. In this way, this article intended to collaborate with the study of some areas of Historical Musicology, promoting the enlargement of academic approaches in this area.*

**KEYWORDS:** *Interviews (qualitative research); Historical Musicology; Brazilian twentieth century music.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mário de. *Padre Jesuíno do Monte Carmelo*, São Paulo, Martins, 1963. (Obras Completas de Mário de Andrade, v.16)

\_\_\_\_\_. Padre Jesuíno do Monte Carmelo, *In: Revista do IPHAN*, n. 14, ed. MES, Rio do Janeiro, 1944.

ALVARENGA, Oneyda. Sonora política *In: Revista do Arquivo Municipal*, v. 56, Ano XII, jan.1946. pp.7-44.

BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*, Petrópolis: Vozes, 2002.

CARLINI, Álvaro. Apóstolos de J.S.Bach em São Paulo *In: Revista ARTEunesp*, São Paulo, 13:119-132, 1997.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p.129-141, jan./dez. 2007

\_\_\_\_\_. *A viagem na viagem: maestro Martin Braunwieser na Missão de Pesquisas Folclóricas do Departamento de Cultura de São Paulo (1938) - diário e correspondências à família*. São Paulo, 2000. 511p. (Tese de Doutorado. FFLCH / USP).

\_\_\_\_\_. *Cante lá que gravam cá: Mário de Andrade e a Missão de Pesquisas Folclóricas de 1938*. São Paulo, 1994. [Dissertação - Mestrado - FFLCH / USP]. 467p.

\_\_\_\_\_. *Sessenta anos da Missão de Pesquisas Folclóricas (1938-1998): conversas com Martin Braunwieser*, IN *Anais do II Simpósio Latino-Americano de Musicologia*, 21-25 janeiro 1998, Curitiba (PR): Fundação Cultural de Curitiba, 1999. pp.333-348.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*, São Paulo: T.A.Queiroz, 1991. (Biblioteca Básica de Ciências Sociais, 2. v.7).

#### REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

*Álvaro Carlini*, <http://www.alvarocarlini.pop.com.br>. Acesso em outubro de 2006.

*Associação Brasileira de Flautistas sobre João Dias Carrasqueira*, <http://www.geocities.com/Vienna/Strasse/1412/>. Acesso em outubro de 2006.

*Sérgio Igor Chnee*, <http://www.sergioigor.art.br>. Acesso em outubro de 2006.

*Sociedade Antroposófica no Brasil*, <http://www.sab.org.br/antrop/antrop.htm>. Acesso em outubro de 2006



R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 143-156, jan./dez. 2007

CONSIDERAÇÕES SOBRE O NACIONALISMO MUSICAL NO BRASIL: CAMARGO GUARNIERI E FRANCISCO MIGNONE, 1928-1950.

*André Acastro Egg<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O texto discute o papel de Camargo Guarnieri e Francisco Mignone como criadores de uma linguagem nacional de composição erudita, e sua relação com projeto estético de Mário de Andrade. Faz uma avaliação do estado dos estudos sobre o tema e traz considerações metodológicas para se pensar o estudo da obra destes compositores dentro de uma concepção mais ampla de história cultural do modernismo musical brasileiro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Camargo Guarnieri; Francisco Mignone; Mário de Andrade.

A periodização imbuída no título do artigo reflete dois textos marcantes no pensamento musical brasileiro. O ano de 1928 foi o da publicação do *Ensaio sobre a música brasileira* de Mário de Andrade. Um livro seminal, que, conforme o historiador Arnaldo Contier, tornou-se a bíblia de muitos compositores brasileiros (CONTIER, 1985). Neste texto, o escritor modernista lançou um libelo contra a música “desraçada”, sem identidade brasileira, decretando a nulidade dos compositores que insistissem em compor conforme os cânones europeus. O ano de 1950 foi o ano em que o compositor Camargo Guarnieri redigiu sua *Carta aberta aos músicos e críticos do Brasil*, enviada aos principais personagens do meio musical do país, publicada em vários órgãos de imprensa e, provavelmente, um dos textos que mais provocou debate no meio cultural brasileiro. Nesta carta o compositor lançou sua crítica à música universal, sem pátria, condenando os compositores brasileiros que insistissem em adotar técnicas européias de vanguarda como o dodecafonismo.

Esta periodização marca o período em que uma proposta nacionalista de composição ganhou destaque no meio musical brasileiro. De um meio musical pautado pela ópera italiana e pelo sinfonismo francês no período da Primeira República, passamos, durante o período do governo Vargas a um predomínio da música nacionalista baseada do folclore. Foi, então, ao longo das décadas de 1930 e 1940 que o nacionalismo musical no Brasil passou da corrente progressista e inovadora que era no início do modernismo à estética hegemônica no meio musical brasileiro com a consolidação do movimento folclorista (CONTIER, 1985). O ano de 1950 marca a derrota de uma proposta de atualização a partir das vanguardas européias e assinala a hegemonia do pensamento composicional nacionalista.

---

<sup>1</sup> Mestre em História pela UFPR, doutorando em História, professor da Faculdade de Artes do Paraná e da Faculdade Teológica Batista do Paraná.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 143-156, jan./dez. 2007

Os dois compositores enfocados neste artigo são os mais representativos deste projeto modernista. Camargo Guarnieri foi apresentado a Mário de Andrade em 1928, mostrando-lhe suas composições. O escritor “adotou” o jovem compositor, convidando-o a freqüentar sua casa para estudar estética e problemas de composição e passando a defender sua obra na crítica musical que fazia na imprensa paulista. Francisco Mignone foi colega de Mário de Andrade no conservatório de São Paulo, passou um período de aperfeiçoamento na Europa e, de volta ao Brasil, também em 1928, passa a buscar uma linguagem de composição mais nacional e menos européia, instigado pelas críticas de Mário de Andrade.

Ambos os compositores consolidaram-se ao longo do período em questão como os maiores realizadores artísticos do projeto modernista para a música. Foram parceiros de Mário de Andrade em várias obras e conforme opinião consagrada pela crítica lograram construir uma linguagem de composição muito pessoal e muito brasileira. Ao contrário de Villa-Lobos, que era por esta época o compositor mais reconhecido no país, Mignone e Guarnieri fizeram escola – fator bastante valorizado pela crítica – ou seja, tiveram alunos de composição e transformaram suas experiências estéticas num fator coletivo. Villa-Lobos engajou-se num projeto massivo de educação musical e canto coral, mas não teve discípulos na composição. Sua obra irregular, com fases de estilos muito distintos, e seu temperamento difícil fizeram com que não fosse o mais elogiado pela crítica especializada. O renome que alcançou com seu sucesso em Paris e com a atuação no Estado Novo colocaram-no acima da crítica, de tal modo que as restrições à sua figura aparecem sempre de forma velada.

Portanto, quando da publicação da *Carta aberta* de Camargo Guarnieri, Mignone e Guarnieri já eram reconhecidos no meio musical como os grandes compositores do Brasil – os que haviam logrado criar uma “escola” nacional de composição. Era um momento de disputas e redefinições no campo do nacionalismo musical, com jovens compositores reunidos no grupo *Música Viva* disputando espaço e confrontando idéias. Por isso um documento tão contundente de Camargo Guarnieri, para assumir posição e tomar a liderança das discussões (EGG, 2004). Este artigo passa então a analisar este nacionalismo musical criado principalmente na década de 1930 em torno dos dois compositores (Mignone e Guarnieri) e do teórico e crítico modernista (Mário de Andrade), analisando como ele vem sendo compreendido nos estudos sobre o tema.

A idéia de criar uma música nacional de concerto baseada no folclore foi característica de um movimento que se insurgia contra a predominância de música européia do século XIX nos concertos e nas escolas de música do Brasil. Este movimento foi parte de um movimento cultural mais amplo, pautado pela atualização estética e pela nacionalização da produção cultural – o modernismo, que se articulou a partir da Semana de Arte Moderna de 1922 e teve ampla influência nas artes plásticas e na literatura. Mas o próprio nacionalismo modernista não era desconectado da atualidade artística européia, pelo menos não no campo musical. A defesa do uso das culturas populares regionais como fonte de criação para a música culta já era também uma corrente muito forte na Europa.

Jorge Coli demonstra como o nacionalismo era uma importante corrente na Europa das décadas de 1930 e 1940 (COLI, 2001). Paul Griffiths em seu livro sobre a música do século XX também destaca a importância que o nacionalismo musical teve entre os compositores europeus, com a pesquisa do folclore e a elaboração de uma linguagem nacional na música de compositores tão destacados como Bela Bartok e Manuel de Falla (GRIFFITHS, 1998, p. 49-61). A título de exemplo, outro texto que corrobora a importância do nacionalismo neste período é o livro *Introdução à música moderna*, escrito pelo compositor e musicólogo português Fernando Lopes Graça (1942).

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 143-156, jan./dez. 2007

O capítulo sobre nacionalismo musical apresenta-o como uma das mais importantes correntes da composição contemporânea e é sugestivamente intitulado “Novas culturas musicais” (LOPES GRAÇA, 1942, p.74-90), pois o autor apresenta a tese de que o nacionalismo sempre existiu, mas que anteriormente ocorria um predomínio de certas nações no mundo musical – Itália, França, Alemanha – e que agora novas nações davam a conhecer sua música ao mundo – países ibéricos, escandinavos, do Leste Europeu e latino-americanos, citados pelo autor.<sup>2</sup>

O nacionalismo é um importante fator político e cultural do mundo moderno. Surgido como efetiva força no cenário político europeu a partir da desintegração da cristandade medieval no século XVI passou a se identificar com o mercado editorial em vernáculo, a partir do esgotamento do público leitor do latim. Benedict Anderson (1989) afirma que foi a partir da leitura comum de romances e jornais em uma mesma língua que muitas pessoas passaram a se imaginar como pertencentes a uma mesma comunidade nacional. Este conceito de nação como comunidade imaginada procura expor a fragilidade do que seja a nação - inexistente como algo concreto. Não é possível definir categoricamente o que seja nação, senão como essa identidade coletiva inexplicável e não materializada.

Eric Hobsbawm (1990) corrobora com esta dificuldade de análise em seu livro sobre o tema. As múltiplas e discrepantes experiências históricas analisadas por Hobsbawm levam à dificuldade em associar identidade nacional a qualquer aspecto cultural palpável, seja língua, etnia, religião, ou qualquer outro fator. Para o autor, as nações se consolidaram em torno das estruturas de poder dos Estados nacionais, que passam a se impor na geografia política da Europa após a Revolução Francesa. Mas, nas últimas décadas esta lógica vem se desgastando pela ação de movimentos separatistas, conforme o autor, por causa do esgotamento do modelo de Estado nacional como organização política e do surgimento de novos interesses econômicos que favorecem tanto os blocos regionais de países como sua desintegração em múltiplos subgrupos regionais na contramão da unidade nacional construída em países como Inglaterra, França e Espanha.

Benedict Anderson analisa em seu texto o nacionalismo como um movimento específico conforme o momento histórico. Formação de comunidades imaginadas por leitores comuns de romances e jornais no vernáculo durante o século XVII e XVIII na Europa Ocidental. Surgimento de uma identidade crioula nas colônias americanas no início do século XIX levando à formação de novas nações onde o senso de comunidade se desenvolveu pelas restrições aos crioulos no sistema administrativo da metrópole. E, num terceiro momento, a partir de meados do século XIX, um novo nacionalismo surgido na Europa a partir do surgimento lingüístico-lexicográfico de línguas até então restritas a grupos de camponeses atrasados. Eram, em geral, subgrupos de impérios dinásticos multi-étnicos como o austro-húngaro, o otomano ou o russo.

---

<sup>2</sup> Esta consideração do autor é ideológica e carece de fundamento histórico, pois a idéia de que cada compositor deveria representar sua nação em música não existia antes do século XIX. O argumento do autor é que compositores de todos os períodos utilizaram-se das culturas populares para sua criação musical, mas ele escamoteia o fato de que este uso não coincidia geralmente com qualquer critério identificável como “nacional”. O compositor Fernando Lopes Graça é um interessante personagem para se pesquisar o nacionalismo musical no Brasil. Trocou correspondência com compositores brasileiros e seus livros foram muito lidos no Brasil. Ele também debateu-se com questões muito parecidas com as que afligiram os compositores brasileiros nas décadas de 1930 e 1940 (CASCUDO, 2003).

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 143-156, jan./dez. 2007

Para este autor, o surgimento de uma literatura em tcheco, húngaro, romeno, finlandês, ou ucraniano esteve também ligado ao surgimento de música impressa e na manifestação de identidades musicais como as propostas nas obras de Grieg, Dvorak, Smetana, Bartok ou Kodaly. Esta questão está apenas rapidamente sugerida no texto,<sup>3</sup> mas revela-se um campo fecundo de estudos, cujos reflexos podemos ver no Brasil da era Vargas.

Foi no contexto deste movimento nacionalista crioulo que, conforme Anderson conquistou a independência dos países americanos que o Brasil tornou-se um Estado nacional. No século XIX a política cultural do Brasil foi mais voltada para a atualização em relação ao modelo cultural europeu do que para a criação de uma identidade cultural própria. Mas esta situação começou a mudar na década de 1920 com o surgimento do movimento modernista e a posterior inserção de suas principais figuras nos quadros do governo Vargas, que esteve envolvido no processo de dotar o Brasil de um traço cultural mais identificável (VELLOSO, 1997).

Vários compositores se engajaram na criação de uma linguagem de composição de música de concerto que pudesse ser identificada como brasileira, por se basear nos sons oriundos das tradições musicais do folclore do país. Usando a instrumentação européia, seu formato de música de concerto, suas técnicas de boa escrita, estes compositores buscavam deliberadamente alguma característica que soasse como marca de brasilidade – elementos rítmicos ou melódicos encontrados na música popular. Com isso o Brasil estaria fazendo o que já fizera a Europa: criar sua linguagem própria de música culta, identificável com a idéia de nação. Entre os compositores que trabalharam em torno deste ideal a partir da década de 1920, estavam Heitor Villa-Lobos, Luciano Gallet, Lorenzo Fernandez, Francisco Mignone e Camargo Guarnieri.

Camargo Guarnieri nasceu no interior de São Paulo e mudou-se para a capital ainda na adolescência. Foi aluno particular de renomados músicos da cidade, especialmente de Lamberto Baldi – maestro italiano recém-chegado. Tornou-se freqüentador da casa de Mário de Andrade em 1928, mostrando suas composições, discutindo estética e tornando-se inclusive parceiro em obras lítero-musicais como a ópera *Pedro Malasarte* (1932). Em parte pelo destaque que passou a receber na crítica do amigo escritor, Camargo Guarnieri foi sendo reconhecido ao longo da década como um compositor talentoso, passando a ter suas obras apresentadas em concerto. Em 1938-1939 recebeu uma bolsa de estudos para aperfeiçoamento na França. Em 1942 foi aos Estados Unidos como convidado do Departamento de Estado. A partir desta época sua obra passou a ser reconhecida também no estrangeiro, o que aumentou seu prestígio no país.

Francisco Mignone, também paulista, foi aluno do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, onde se formou em piano, flauta e composição. Entre 1920 e 1928 viveu na Itália, como bolsista de aperfeiçoamento artístico do governo do estado. Neste período desenvolveu a sua técnica de composição, especialmente a orquestral, compondo e tendo executadas várias obras de tamanho expressivo, entre as quais duas óperas: *O contratador de diamantes* (1921) e *L'inocente* (1927). O estilo de composição que desenvolveu recebeu duras críticas de Mário de Andrade, que insistia em que o compositor só teria valor se refletisse a sua nacionalidade na obra musical. Durante a década de 1930 Mignone procurou um estilo mais próximo daquele pregado pelo intelectual do modernismo, chegando a colaborar com o escritor em várias obras.

---

<sup>3</sup> Apenas um parágrafo sobre o assunto, dentro do capítulo que estuda este nacionalismo surgido na periferia da Europa (ANDERSON, 1989, p. 77-93).

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 143-156, jan./dez. 2007

Entre elas os bailados *Maracatu do Chico-Rei* (1933), *Babaloxá* (1936) e *Batucajé* (1936), a *Sinfonia do trabalho* (1939), a suíte *Festa das igrejas* (1940) e a ópera inacabada *O café* – sobre libreto do escritor, interrompida devido à sua morte em 1945. Ambos, Camargo Guarnieri e Francisco Mignone tornaram-se reconhecidos pela crítica e pela historiografia, sendo considerados já em meados dos anos 1950 como os maiores compositores do país. Este reconhecimento fica bem demonstrado em um livro de história da música no Brasil escrito em 1951 por um dos mais influentes críticos musicais do Brasil (CORREA DE AZEVEDO, 1956). Nesta obra foram apresentados em destaque os compositores considerados os que melhor representam a nacionalidade musical: Heitor Villa-Lobos, Luciano Gallet, Francisco Mignone, Lorenzo Fernandez e Camargo Guarnieri – cada qual merecendo tratamento em capítulo individual do livro. Mas o maior destaque do livro é dado aos dois paulistas – Francisco Mignone e Camargo Guarnieri, considerados os maiores nomes da música brasileira e a culminância de um processo de nacionalização incipiente ainda no século XIX e desencadeado de forma mais consistente a partir da Semana de Arte Moderna de 1922.

Villa-Lobos já era o compositor mais destacado do país, mas não foi reconhecido pelo autor como um nacionalista maduro, e sim como um gênio que resolve de maneira idiossincrática os problemas de criação “nacional” que se apresentam. Mignone e Guarnieri, melhor embasados pela influência intelectual direta de Mário de Andrade e, até mesmo, pelo trabalho em parceria com o escritor na criação de várias obras, seriam os representantes mais legítimos de um nacionalismo já maduro. Para o autor, eles eram os verdadeiros representantes da linguagem de composição brasileira conforme o ideal modernista.

Este livro teve importante repercussão, e pode-se dizer que as análises de Luiz Heitor pautam as principais obras escritas posteriormente sobre a música brasileira. Dois importantes manuais escritos no início dos anos 1980 são claramente tributários das suas análises: os livros de Vasco Mariz (1981) e José Maria Neves (1981). Ambos os livros ainda estão nos catálogos das respectivas editoras, e são adotados como base para o estudo da história da música brasileira em todo o país. E ambos concordam com Luiz Heitor no destaque dado à ligação de Francisco Mignone e Camargo Guarnieri com Mário de Andrade. Apontam uma relação quase de mestre-discípulo do escritor com os dois compositores e usam esta relação como critério de valor para julgar a importância dos dois compositores.

Mário de Andrade de fato exerceu importante papel na liderança teórico-estética deste projeto nacionalista. O escritor modernista foi o primeiro a vislumbrar o papel central que a música poderia desempenhar no projeto modernista e, dentro do movimento que se iniciou em torno da Semana de Arte Moderna, foi o único com suficiente cabedal técnico para propor e sustentar um projeto cultural coerente, capaz de atrair jovens compositores. Este projeto foi veiculado pelo escritor de várias maneiras. Como crítico musical em vários periódicos, Mário de Andrade combateu a inexistência de uma linguagem brasileira de escrita da música de concerto. A partir de 1928 começou a apresentar de forma mais orgânica seu pensamento musical, com a publicação do *Ensaio sobre a música brasileira*, obra em que defende a necessidade de sistematizar a maneira como o povo criava sua música e empreendendo suas próprias viagens de pesquisa. Em 1927 viajou pela Amazônia e em 1928 pelo nordeste do Brasil. Os diários destas viagens foram organizados para posterior publicação, sendo uma parte publicada em coluna do *Diário Nacional* em 1928 e outra publicada postumamente (ANDRADE, 1976).

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 143-156, jan./dez. 2007

Paralelamente a este livro, o ideal modernista se concretizava também no romance *Macunaíma*, publicado no mesmo ano, escrito a partir de lendas amazônicas.<sup>4</sup> No mesmo período o escritor vinha. A atividade de líder do movimento também foi exercida em cargos públicos, como a direção do Departamento de Cultura do município de São Paulo (1935-1938), e, no período em que residiu no Rio de Janeiro (1938-1942), a assessoria ao Ministério da Educação e Saúde no projeto de criação da SPHAN (Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) e no projeto da Enciclopédia Brasileira para o Instituto Nacional do Livro. Esta atuação causou frustração ao escritor à medida que percebeu que o poder público não estava disposto a implantar uma política cultural mais profunda em favor do projeto nacionalista. Esta insatisfação fica clara nos textos publicados a partir de 1942 para a *Folha da Manhã*, entre os quais *O banquete*<sup>5</sup> e também o último texto escrito por Mário de Andrade (1945) – o prefácio à biografia de Shostakovich.

Mário de Andrade também exerceu notável influência através da sua vasta correspondência, que vem sendo analisada em novas pesquisas. Sidney Pires Jr analisa como Mário de Andrade discutiu o papel do intelectual em sua correspondência (PIRES JR, 2004). O epistolário tem entre os correspondentes diversos escritores, compositores, críticos e intelectuais em geral, e o estudo de Pires Jr demonstra que Mário de Andrade usou de suas cartas para fazer crítica artística, e considerou sua correspondência como um campo de atuação, como uma estratégia cultural (*Idem*, 2004, p. 34). A missão de um intelectual para Mário de Andrade envolvia a noção de sacrifício. No seu caso pessoal, o sacrifício da carreira de escritor para atuar como propagador do modernismo nacionalista na crítica e na epistolografia, o sacrifício da produção intelectual em favor da atuação administrativa (no DC, SPHAN ou INL) e o sacrifício do *status* de autor culto para adotar a escrita baseada na fala popular (PIRES JR, 2004, p. 144-165). Esta noção de sacrifício estava ligada, para Mário de Andrade, à noção de obra de circunstância. O escritor sacrificava a escrita de uma obra depurada, de alto nível estético, para dedicar-se a escrever obras que servissem de exemplo para novas criações.

Mário de Andrade trocou correspondência com várias personalidades importantes do meio musical, especialmente os dois compositores em foco no nosso trabalho: Francisco Mignone e Camargo Guarnieri. Esta parte da correspondência de Mário de Andrade foi analisada no trabalho de Mareia Quintero Rivera (2002). A autora considera que Francisco Mignone e Camargo Guarnieri foram os compositores que receberam maior influência de Mário de Andrade. Ambos tinham no escritor um mentor intelectual e parceiro, e eram mais suscetíveis à sua influência teórica. Também eram ambos vistos pelo crítico como os compositores mais talentosos e promissores da música brasileira. A autora comenta as principais parcerias entre eles (*Idem*, p. 287-369)<sup>6</sup>:

---

<sup>4</sup> Haroldo de Campos escreveu sua tese de doutoramento (CAMPOS, 1973) para defender a modernidade do romance de Mário de Andrade diante da avaliação do crítico conservador Wilson Martins, que afirmou que a obra foi um fracasso literário. Nas análises de Campos, o livro de Mário de Andrade é colocado a par das principais criações do modernismo europeu do período, tendo sido escrito nas técnicas que vinham ajudando a levar ao seu ápice novos ramos da ciência como a lingüística e a semiótica.

<sup>5</sup> Publicado como um folhetim na coluna semanal de Mário de Andrade a partir de 1942, o projetado livro ficou inacabado com a morte do escritor em 1945, mas os textos foram reunidos e publicados postumamente (ANDRADE, 1977).

<sup>6</sup> A autora faz um estudo comparado entre as parcerias de Guarnieri e Mignone com Mário de Andrade e as do musicólogo cubano Alejo Carpentier com os compositores Alejandro García-Caturla e Amadeo Roldán, seus conterrâneos.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 143-156, jan./dez. 2007

*Maracatu do Chico-Rei*, bailado sobre assunto afro-americano baseado em festa religiosa, com música de Francisco Mignone; *Pedro Malazarte*, ópera-bufa em uma ato, representando o malandro, o sujeito popular e pobre que usa de astúcia para enganar os mais poderosos, com música de Camargo Guarnieri; crítica social na ópera *O café*, que seria composta por Mignone mas ficou inacabada devido à morte de Mário de Andrade.

É um consenso, tanto entre a historiografia nacionalista tradicional como entre os pesquisadores acadêmicos mais recentes, que a obra de Francisco Mignone e Camargo Guarnieri, e a relação intelectual de ambos com Mário de Andrade são aspectos fundamentais para o desenvolvimento dessa linguagem nacional de composição que se tornou predominante ao longo das décadas de 1930 e 1940 no Brasil.

Outro aspecto importante para a compreensão do nacionalismo musical brasileiro é a relação entre música erudita e música popular. Não há uma definição clara destes termos e a própria concepção deles é problemática como campos culturais separados. No caso dos compositores Camargo Guarnieri e Francisco Mignone é preciso reavaliar sua formação musical. Os biógrafos tradicionais valorizam o lado erudito destes compositores, sua formação européia, suas obras de concerto anotadas em partitura. Mas é preciso destacar que ambos aprenderam música informalmente com os pais e adquiriram experiência como músicos práticos tocando em cabarés, lojas de partituras, conjuntos de baile e orquestras de cinema. A par desta formação também estudaram com professores especializados, seja no Conservatório de São Paulo seja em aulas particulares, e complementaram sua formação com bolsas de estudo na Europa. O caso de Mignone é especialmente interessante por que ele escrevia músicas de salão sob o pseudônimo de Chico Bororó, segundo Arnaldo Contier (1999) para escapar à reprovação dos professores do Conservatório. Guarnieri também deixou de fora de seu catálogo várias obras escritas antes de 1928, provavelmente por pertencerem a uma fase ainda autodidata em composição, na qual a influência da música de salão seria mais patente.

Mareia Quintero Rivera (2002, p. 50 e passim) demonstrou em seu estudo como o pensamento de Mário de Andrade foi fruto de um ambiente cultural onde a música culta européia convivia com sons do carnaval, do teatro de revista, das orquestras ou pianistas de cinema mudo e, mais tarde, das trilhas sonoras de Hollywood. Sua vitrola servia para ouvir os sons do mundo que não estavam disponíveis ao vivo, e suas discoteca incluía música moderna européia (Stravinski, Falla, Honegger) e música popular do continente americano.<sup>7</sup>

Da mesma forma, Francisco Mignone e Camargo Guarnieri formaram sua técnica de composição de música de concerto nas escolas européias de contraponto, harmonia, orquestração e composição. Foi nas partituras de compositores como Stravinski, Bartok, Milhaud, Schoenberg, Berg e Hindemith – que vinham criando o modernismo musical europeu a partir de década de 1910 e 1920, que os dois compositores paulistas tiraram os elementos de linguagem composicional que iriam re-elaborar e fundir num estilo pessoal tão rico. Essa formação modernista européia conviveu lado a lado com a experiência de música de salão, música de cinema, carnaval, etc. A inserção dos compositores na modernidade ocorreu no contexto de uma efervescência típica da cidade de São Paulo no período em que o nacionalismo modernista se formou, tão bem demonstrada na obra clássica de Nicolau Sevchenko (1992), onde se articulam os elementos de uma brasilidade que negocia com o padrão cultural europeu que procura emular.

---

<sup>7</sup> A autora baseia-se no estudo da discoteca de Mário de Andrade, depositada em seu arquivo no IEB-USP. O escritor tinha o hábito de anotar observações na capa dos discos quando de sua audição, o que permite informações preciosas hoje ao pesquisador.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 143-156, jan./dez. 2007

O destaque obtido por ambos os compositores no meio musical brasileiro levou a uma atração especial por sua obra. Após a morte de Luciano Gallet (1931), Lorenzo Fernandez (1948) e Villa-Lobos (1956), os dois paulistas tornaram-se os maiores compositores em atividade no país, sendo amplamente reconhecidos pela crítica.<sup>8</sup> Camargo Guarnieri e Francisco Mignone ganharam proeminência na história da música brasileira e na musicologia. Devido a este destaque obtido eles são alvos de biografias, catalogação e análises musicais de obras. Mas ainda resta muito a fazer para uma visão do conjunto de sua obra e de sua importância para a constituição do nacionalismo musical no Brasil.

Camargo Guarnieri é tratado por três biógrafos em obras disponíveis no mercado editorial. São eles: Vasco Mariz (1981, p. 216-230), que dedica ao compositor um capítulo de seu livro *História da Música no Brasil*;<sup>9</sup> Marion Verhaalen, que também escreve um capítulo biográfico em seu livro sobre o compositor (VERHAALLEN, 2001); Maria Abreu (2001), que escreveu o capítulo biográfico da mais completa obra editada sobre o compositor. Todos estes biógrafos escrevem com intenção laudatória, dentro de uma concepção de história como vida de “varões ilustres”. A importância do compositor para a cultura nacional e a relação pessoal dos autores com ele causaram intimidação e impediram um olhar crítico de pesquisador. Nos casos de Verhaalen e Abreu, pode-se dizer que são autobiografias, pois os textos são inteiramente baseados em depoimentos do autor e em documentos fornecidos pelo próprio. No caso de Mariz, o texto é uma opinião de um escritor que já se tornava protagonista do nacionalismo musical no final da década de 1940, e está baseado principalmente na documentação coligida pelo próprio autor ao longo de sua carreira dublê de diplomata e historiador da música brasileira.

O mesmo se pode afirmar em relação a Francisco Mignone. Em texto que avalia a historiografia produzida sobre o compositor, por ocasião do centenário de seu nascimento (1997), Arnaldo Contier (1999, p. 267) constata:

O que sabemos sobre os significados estético-culturais das obras escritas por Francisco Mignone de 1912 a 1980? Quase tudo e absolutamente nada. Quase tudo porque uma parte de sua produção musical foi analisada pelos memorialistas simpatizantes do programa em prol da nacionalização da música erudita brasileira, a partir dos anos 1920. Absolutamente nada, porque retomar como uma verdade histórica os elogios de Mário sobre o *Maracatu do Chico-Rei* (1933) ou a *Terceira fantasia* (1934) e as críticas virulentas do autor de *Macunaíma* sobre *O inocente* (1928), como símbolo de uma ópera *despaysada*, “sem nenhum valor estético”, implica negar a própria História da Música no Brasil.

---

<sup>8</sup> Com essa afirmação não se pretende superestimar a importância de ambos. Apesar do sucesso político obtido pela corrente nacionalista durante o governo Vargas, a reforma do sistema de ensino de música no país e o circuito cultural que deveria se formar com orquestras, companhias de ópera e balé foram um fracasso da política cultural – conforme demonstra Arnaldo Contier em suas obras supra-citadas. Assim, se o nacionalismo modernista logrou construir uma geração de compositores reconhecidos nacional e internacionalmente, não conseguiu formar músicos, conjuntos, editoras e público necessário para constituir um verdadeiro campo para a música culta nacional. A importância dos compositores nacionais fica, portanto, sempre diminuída diante do mercado mundial da música culta européia, e acaba sendo julgada – mesmo no Brasil – pelo grau de inserção neste mercado mundial.

<sup>9</sup> Esta obra teve novas edições posteriores e continua no catálogo da editora.



R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 143-156, jan./dez. 2007

Contier segue demonstrando como a avaliação e o estudo da obra de Mignone continuava, no fim do século XX, ainda pautada pelas opiniões de Mário de Andrade sobre a obra do compositor, emitidas em textos escritos entre 1921 e 1945. Por isso o autor classifica como memorialistas, e fruto de uma concepção positivista da história, as obras dos historiadores da música brasileira.<sup>10</sup>

Depois deste texto de Contier (apresentado em congresso em janeiro de 1998, mas escrito anteriormente), foi publicada uma obra comemorativa do centenário do compositor Francisco Mignone. Organizada por Vasco Mariz (1997) e publicada pela FUNARTE,<sup>11</sup> esta obra coletiva não produziu nenhuma nova reflexão sobre o compositor e sua música, o que mantém atuais as avaliações de Arnaldo Contier em seu texto. O livro contém um capítulo biográfico escrito por Luiz Heitor (CORREA DE AZEVEDO, 1997), e capítulos que avaliam aspectos da obra do compositor (escritos por vários autores), além de textos antigos (um de Mário de Andrade escrito em 1939 e outro de Manuel Bandeira, escrito em 1954, além de trechos do depoimento do próprio compositor escrito em 1947)<sup>12</sup> e um catálogo de sua obra.

Mais recente foi a publicação de um trabalho similar sobre Camargo Guarnieri (SILVA, 2001).<sup>13</sup> Esta obra inclui textos antigos como um depoimento do compositor (de 1959) e um texto de Sá Pereira (que foi professor de Guarnieri) de 1929, ao lado de textos laudatórios de Caldeira Filho, Maria Abreu e Osvaldo Lacerda (textos escritos entre 1987 e 1989 sob organização de Vasco Mariz).<sup>14</sup> Na segunda parte da obra há novos estudos: um de Flávio Silva sobre a viagem de estudos de Camargo Guarnieri a Paris (1938-39),<sup>15</sup> outro do mesmo autor sobre a polêmica em torno da *Carta aberta* escrita pelo compositor em 1950,<sup>16</sup> a íntegra da correspondência entre Mário de Andrade e o compositor (com comentários de Flávia Toni) e um catálogo da obra do compositor.<sup>17</sup> Os textos da segunda parte (coordenados por Flávio Silva) têm a postura que falta à maioria dos textos da primeira: o uso de documentos da época e a postura crítica diante deles.

Tanto no caso de Camargo Guarnieri como no de Francisco Mignone, as biografias pecam por um vício de origem. Foram escritas com a intenção de reparar o mal de que ambos os compositores são vítimas (no entender dos nacionalistas), ao não receberem da crítica e do público de música atuais o devido valor.

<sup>10</sup> Contier menciona especificamente Luiz Heitor, Vasco Mariz e Bruno Kiefer. Este último é o autor da biografia de Mignone analisada no artigo em questão, publicada em 1983.

<sup>11</sup> Os textos foram escritos entre 1987 e 89, mas a publicação atrasou por causa da extinção da FUNARTE pelo governo Collor (1990).

<sup>12</sup> MIGNONE, 1947.

<sup>13</sup> Este livro começou a ser organizado por Vasco Mariz em 1987, teve sua publicação cancelada devido à extinção da FUNARTE em 1990, e foi reformulado por Flávio Silva para sua publicação definitiva. Isso resultou numa dicotomia entre os textos recolhidos por Vasco Mariz na década de 1980 e aqueles requisitados pelo novo organizador já no século XXI.

<sup>14</sup> João Caldeira Filho. *Camargo Guarnieri – uma trajetória* (SILVA, 2001, p. 17-19). (Texto extraído de programa de concerto realizado em 16/3/1975.) Maria Abreu. *Camargo Guarnieri – o homem e episódios que caracterizam sua personalidade* (SILVA, 2001, p. 33-55). Osvaldo Lacerda. *Meu professor Camargo Guarnieri* (SILVA, 2001, p. 57-67).

<sup>15</sup> *Invitation au Voyage* (SILVA, 2001, p. 73-93).

<sup>16</sup> *Abrindo uma carta aberta* (SILVA, 2001, p. 95-121).

<sup>17</sup> Completamente reformulado em relação àquele que já estava pronto para publicação no final dos anos 1980.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 143-156, jan./dez. 2007

Assim, para reparar o que é decorrente de uma falta de adequada política cultural para a preservação do patrimônio artístico do país,<sup>18</sup> os biógrafos nacionalistas fizeram biografias que eram na verdade currículos artísticos dos compositores, baseando-se em suas principais obras e o contexto de sua criação, viagens de estudo, prêmios obtidos, destaque recebido por suas obras pela crítica especializada na imprensa. Até mesmo a relação dos compositores com Mário de Andrade é exposta não de maneira analítica, mas como forma de comprovar seu valor. Se forem discípulos do líder do modernismo, são dignos de melhor memória. Esta é a lógica por trás dos comentários de escritores como Luiz Heitor e Vasco Mariz.

Com isso, perde-se a dimensão real da importância dos compositores no meio cultural brasileiro, e vários aspectos da dinâmica que os levou à criação de suas obras. Perde-se também a riqueza do pensamento estético de ambos os compositores e de sua relação intelectual com Mário de Andrade, ao apresentá-los como pupilos quase sem vontade própria. Aquilo que é pensado como demonstração de valor estético (a relação com Mário de Andrade) acaba servindo para diminuir a importância dos compositores ao colocá-los em posição de submissão intelectual ao escritor. É de se notar que os próprios compositores em seus depoimentos contribuíram, por diversos motivos, para difundir esta visão de sua relação com o escritor. Mas certamente ela não sobrevive à análise das fontes documentais do período, que revelam uma relação contraditória entre compositores jovens, mas com amplo domínio técnico e forte personalidade artística, enquanto Mário de Andrade adota a postura de advogado do diabo – contradizendo sempre para provocar reflexão, como era de praxe em sua relação com artistas que pretendia influenciar.

Assim, torna-se necessário que novas pesquisas aprofundem a discussão sobre o pensamento estético e as composições de Mignone e Guernieri, bem como de sua relação intelectual com Mário de Andrade. Há a necessidade de que estes estudos rompam com os limites em que vem sendo pensada a música brasileira em campos como a musicologia e os diversos ramos das ciências humanas. Precisa-se de caminhar na construção de estudos interdisciplinares, que conjuguem as ferramentas analíticas da musicologia com a necessária compreensão de que os estudos musicais não podem ser separados de uma abordagem histórico-sociológica.

Esta questão é discutida por Myriam Chimènes (1998) em um texto publicado numa das mais tradicionais revistas de musicologia. Após discutir as recentes pesquisas que na década de 1990 já vinham rompendo com as limitações desta “terra de ninguém”, a autora afirma que “a surdez do historiador está em vias de desaparecer. Quanto aos musicólogos, eles mostram vontade de sair de seu isolamento.” (*Idem*, p. 78)<sup>19</sup> A autora preconiza que esta interdisciplinaridade necessária começa a surgir quando a musicologia deixa de se interessar exclusivamente pela obra musical e sua criação, e passa a considerar a vida musical como um todo, englobando também a recepção por parte dos ouvintes, sua constituição como público, numa abordagem musicológica, histórica, estética e sociológica. Para a autora, a música é um campo de investigação particularmente rico por envolver não apenas a obra e seu criador, mas a mediação de intérpretes, os modos de difusão através de edições, concertos e gravações, e seu consumo por um público de ouvintes.

---

<sup>18</sup> Basta ver, como comparação, como os países do Ocidente fomentam o estudo e a preservação de seu patrimônio artístico e cultural.

<sup>19</sup> tradução minha.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 143-156, jan./dez. 2007

Estas mesmas preocupações vêm sendo levantadas no Brasil pelo historiador Arnaldo Contier (1985 e 1988), que discute estes temas em seus trabalhos desde a década de 1980. Estudando justamente este objeto da música nacionalista na era Vargas, Contier destaca o que afirma ser o caráter polissêmico das obras musicais: uma mesma música pode ter múltiplos significados e múltiplas escutas dependendo de como for re-elaborada pelos ouvintes. Assim, ao analisar os textos que veiculam o debate estético sobre a criação de uma música nacional nas décadas de 1930 e 1940, Contier demonstra que os sons eram perpassados por uma escuta ideológica a qual, não sendo compartilhada pelos ouvintes atuais, leva à percepção de um choque entre as falas dos compositores e críticos musicais e a música propriamente dita.

Esta abordagem também foi adotada em minha dissertação de mestrado, que tratou sobre o nacionalismo musical nas décadas de 1940 e 1950 e sua re-elaboração em torno da discussão das obras dos modernistas dos anos 1920 e 1930 a partir da defesa da vanguarda representada pela técnica dodecafônica de composição (EGG, 2004). Neste trabalho, procurei demonstrar como os jovens compositores do grupo Música Viva receberam a pecha de vanguardistas e antinacionais no início da década de 1940, mesmo compondo uma obra profundamente enraizada nos ideais nacionalistas.

Marcos Napolitano (2002), em seu livro que propõe uma metodologia para o trabalho com a canção popular como documento histórico levanta também uma série de questões instigantes.<sup>20</sup> A primeira delas é a da recepção cultural. O autor coloca ambos, compositor e ouvinte como receptores que, através da obra musical composta/ouvida, intercalam uma série de materiais estéticos que constituem sua própria experiência cultural. Este tema leva à necessidade de se tentar estabelecer uma história do consumo cultural à época em que as obras são produzidas/fruídas, para analisar os aspectos culturais que interferem na criação e recepção da obra. O autor também chama a atenção para a necessidade de se compreender os ouvintes como um espaço público, no sentido habermasiano. Outro aspecto importante é a intermediação da *performance*, a necessária recriação da obra musical por um executante, a partir de seu texto (impresso ou oral), o que leva a se considerar também o executante como agente histórico, inserido num sistema de difusão cultural que deve ser considerado.

Estas considerações metodológicas nos levam à necessidade de repensar nosso modo de trabalho, procurando uma história cultural mais ampla tomando como ponto de partida os dois compositores paulistas – Francisco Mignone e Camargo Guarnieri. É necessário compreendê-los como produto de um meio musical que envolve tanto o Conservatório, o Teatro Municipal e a orquestra sinfônica como a banda de baile, a orquestra de cinema, o piano de cabaré, os grupos de seresta. A análise de suas obras precisa confrontar os elementos do discurso musical anotado na partitura e a reflexão estética veiculada pelos autores em seus textos ou cartas. A tentativa de determinar as características de uma linguagem de composição criada pelos compositores precisa envolver a discussão de suas múltiplas influências como receptores culturais: a tradição musical do século XIX, os dilemas do modernismo brasileiro, as influências dos compositores contemporâneos, as origens na música popular urbana. A avaliação do impacto de suas obras deve passar pela análise da opinião dos críticos, mas investigar também os meandros de como esta obra foi executada – que tipo de intérpretes com que formação, e fruída – por que tipo de público e em que condições.

---

<sup>20</sup> Especialmente o capítulo 3: *Para uma história cultural da música popular*, p. 77-107.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 143-156, jan./dez. 2007

Com uma abordagem mais ampla, poderemos estudar a obra de Mignone e Guarnieri nos anos 1930 como uma contribuição mais ampla à história cultural do período, à compreensão do modernismo brasileiro e de suas relações políticas e sociais, e à compreensão do papel que a música sinfônica exerceu neste momento como fator gerador de uma identidade nacional tão procurada naquele momento crucial da história do país.

**ABSTRACT:** *This paper discusses the activity of Camargo Guarnieri and Francisco Mignone as creators of a national language of musical composition, and their relation with Mário de Andrade's cultural project. It also reviews studies about the subject and produces methodological considerations about research regarding those composers.*

**KEYWORDS:** *Camargo Guarnieri; Francisco Mignone; Mário de Andrade.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maria. Camargo Guarnieri – o homem e episódios que caracterizam sua personalidade. In: SILVA, Flávio. *Camargo Guarnieri. O tempo e a música*. Rio de Janeiro; São Paulo: FUNARTE/Imprensa Oficial, 2001. p.33-55.

ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.

ANDRADE, Mário de. Chostacovich. In: SEROFF, Victor. *Dmitri Shostakovich*. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1945, p 11-33.

\_\_\_\_\_. *O turista aprendiz*. São Paulo: Duas Cidades, 1976. (Estabelecimento do texto, introdução e notas de Telê Porto Ancona Lopez).

\_\_\_\_\_. *O Banquete*. São Paulo: Duas Cidades, 1977. (Editado por Jorge Coli e Luiz Correa da Silva Dantas).

CAMPOS, Haroldo de. *Morfologia do Macunaíma*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

CASCUDO, Teresa. Fernando Lopez Graça e os compositores brasileiros: a polêmica ‘do dodecafonismo vs. nacionalismo’ entre 1939 e 1954 numa perspectiva comparada. In: *Actas do colóquio Portugal – Brasil uma visão interdisciplinar do século XX*. Coimbra, 2003, p. 267-284.

CHIMÈNES, Myriam. Musicologie et histoire. Frontier ou ‘no man’s land’ entre deux disciplines? In: *Revue de Musicologie*, t. 84, n. 1, 1998, p. 67-78.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 143-156, jan./dez. 2007

COLI, Jorge. O 'nacional' e o 'popular'. In: SILVA, Flávio. *Camargo Guarnieri. O tempo e a música*. Rio de Janeiro; São Paulo: FUNARTE/Imprensa Oficial, 2001. p. 25-31.

CONTIER, Arnaldo. *Música e ideologia no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Novas Metas, 1985.

\_\_\_\_\_. *Brasil novo. Música nação e modernidade: os anos 20 e 30*. FFLCH-USP, 1988. Tese de Livre Docência.

\_\_\_\_\_. O Ensaio sobre a música brasileira: estudo dos matizes ideológicos e do vocabulário social e técnico-estético. (Mário de Andrade, 1928). In: *Revista Música*, São Paulo, v.6, n. 1-2, mai-nov. de 1995. p. 75-121.

\_\_\_\_\_. Chico Bororó Mignone. In: *Anais. II Simpósio Latino-americano de Musicologia*. Curitiba, Fundação Cultural de Curitiba, 1999. p. 267-289.

CORREA DE AZEVEDO, Luís Heitor. *150 anos de música no Brasil (1800-1950)*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

CORREA DE AZEVEDO, Luiz Heitor. Francisco Mignone: viver da música e para a música. In: MARIZ, Vasco. (org.) *Francisco Mignone. O homem e a obra*. Rio de Janeiro: FUNARTE/UERJ, 1997. p. 11-17.

EGG, André. *O debate no campo do nacionalismo musical no Brasil dos anos 1940 e 1950: o compositor Guerra Peixe*. UFPR, 2004. Dissertação de Mestrado em História.

GRIFFITHS, Paul. *A música moderna. Uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

HOBBSAWM, Eric. *Nações e nacionalismos desde 1780. Programa mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

LOPES GRAÇA, Fernando. *Introdução à música moderna*. Lisboa: Cosmos, 1942.

MARIZ, Vasco. *História da música no Brasil*. Rio de Janeiro; Brasília: Civilização Brasileira/INL, 1981.

MARIZ, Vasco. (org.) *Francisco Mignone. O homem e a obra*. Rio de Janeiro: FUNARTE/UERJ, 1997.

MIGNONE, Francisco. *A parte do anjo*. (autocrítica de um cincuentenário) São Paulo: Mangione, 1947.

NAPOLITANO, Marcos. *História e música. História cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NEVES, José Maria. *Música contemporânea brasileira*. São Paulo: Ricordi, 1981.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 143-156, jan./dez. 2007

PIRES JR, Sidney. *Embates de um intelectual modernista*. Papel do intelectual na correspondência de Mário de Andrade. FFLCH-USP, História Social, 2004. Tese de Doutorado.

QUINTERO RIVERA, Mareia. *Repertório de identidades: música e representação do nacional em Mário de Andrade (Brasil) e Alejo Carpentier (Cuba)*. (décadas de 1920 – 1940). FFLCH-USP, 2002. Tese de Doutorado em História Social.

SEVCENKO, Nicolau. *Orfeu extático na metrópole*. São Paulo sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

SILVA, Flávio. *Camargo Guarnieri*. O tempo e a música. Rio de Janeiro; São Paulo: FUNARTE/Imprensa Oficial, 2001.

VELLOSO, Mônica Pimenta. Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo. *In: Revista de Sociologia e Política*, Departamento de Ciências Sociais da UFPR, n. 9, 1997, p. 57-74.

VERHAALLEN, Marion. *Camargo Guarnieri*. Expressões de uma vida. Tradução de Vera Sílvia Camargo Guarnieri. São Paulo: EDUSP/Imprensa Oficial, 2001.

## METÁFORA DOS TEMPOS: PINTURA E VIOLÊNCIA A PARTIR DE UMA OBRA DE CARLOS ZÍLIO

Artur Freitas\*

**RESUMO:** Ao entender, em 1967, a contestação artística frente ao regime militar como um gesto político ineficaz, Carlos Zílio, um artista plástico então atuante nas vanguardas brasileiras, acaba por abandonar momentaneamente sua produção artística em favor da militância. Na seqüência dos acontecimentos, já em 1970, e agora atuando pelo grupo armado Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8), Zílio é baleado e preso pelos militares. Na saída da prisão, depois de mais de dois anos passados nos quartéis do exército, o artista, conforme suas palavras, é “abruptamente jogado no milagre brasileiro”, onde percebe que tanto os ideais políticos quanto os estéticos de sua geração precisam ser revistos. A obra *Ferro fere*, de Carlos Zílio, premiada no Salão Paranaense de 1973, ao guardar as marcas estéticas e históricas desse novo momento, servirá aqui à interpretação artística e política não só de um caso limite, que é o de Zílio, mas de uma reconfiguração simbólica maior, necessária à compreensão do período.

**PALAVRAS-CHAVE:** arte e política; Carlos Zílio; história da arte; arte brasileira

### 1. “FERRO FERRE” E AS PAREDES DO SALÃO

Brasil, 1973: nono ano do regime militar.

Pela segunda vez consecutiva o Salão Paranaense ocorria no Salão de Exposições da Fundação Teatro Guaíra. Na ocasião, o público foi o maior da história do evento. Num período de exatos quarenta anos (desde a fundação do Salão, em 1944, e até a nova era dos Salões que teria início em meados da década de 80), o Salão Paranaense desse ano, o trigésimo, era, de longe, o de maior visitação registrada, com 3538 assinaturas (JUSTINO, 1995, p. 275). No sentido político e restrito da palavra, a “cultura”, com seu índice de lazer coletivo, estava em alta. A arquitetura viva do Teatro, a exposição de arte como instituição e uma elogiada política cultural local reduziam a leitura pública de espaços em conflito. O Brasil, enfim, dava certo em Curitiba. Ali, em pessoa, por assim dizer, operava-se o dito “milagre econômico” (GARCIA, 1997, p. 72)<sup>1</sup>.

Exposta nas paredes desse salão, contudo, uma obra em especial pode ter suscitado algumas questões sobre as faces menos rosadas da história recente: é *Ferro fere* (**Fig. 1**), uma pintura de paleta extremamente reduzida, de fatura impessoal, quase industrial, e que se impõe pela contraposição entre uma escala humanizada (2 m de largura) e uma arejada economia plástica. As questões que levanta são adensadas pelo terror da memória recente,

\* Historiador da Arte, doutor em História pela Universidade Federal do Paraná, professor-colaborador do Departamento de Ciências Humanas da Faculdade de Artes do Paraná e professor-visitante do curso de Pós-Graduação em História da Arte da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. E-mail: arturfreitas@bol.com.br

<sup>1</sup> Entre 1968 e 1973, o Brasil passou por uma fase de grande expansão do crescimento industrial que ficou conhecida por “milagre econômico brasileiro”. Financeiramente favorecida nesse período, a classe média aumentou sua adesão ideológica à dinâmica econômica posta em movimento pelos militares.

ainda dolorosamente respirável. Seu autor, o jovem Carlos Zílio, era um ativo artista da vanguarda carioca<sup>2</sup>. E sua “contestação”, num sentido utópico, a essa altura, já se esgotara; sobrava talvez a constatação quase emudecida, e a reconstrução de um mundo, real e simbólico – de um novo espaço público e de uma vida outra vez privada.

Para a história cultural brasileira, *Ferro fere* aponta para certas reformulações ideológicas do Brasil recente, ao passo que à história da arte, impõe novas leituras e revisões poéticas. A imposição do literal, por exemplo, é “opacizada” na abertura proposta pela obra de Zílio. Esta, ao recusar a prescrição de uma leitura imediata, sugere um certo ganho no campo das possibilidades de re-interpretação, pois parece apostar na crença da ampliação da capacidade de recriação ativa dos receptores. É claro, contudo, que esta pintura representa, entre outras coisas, uma certa repulsa ao *status quo*, que ela é efetivamente uma denúncia, um índice de certas improbidades da história, um sintoma áspero do perverso – que ela reage, afinal, à opressão. Mas nesse sentido, entretanto, ela responde, digamos assim, “democratizando” mais a *reflexão* que propriamente o *público*. Suas intenções não são explícitas: *Ferro fere* é planificada, recatada em seus elementos e pouco (ou nada) conclusiva quanto a referencialidade de seu amargor (embora contraponha com extrema placidez a violência do prego ao orgânico, ao vermelho-sangue, na confirmação verbal das palavras).

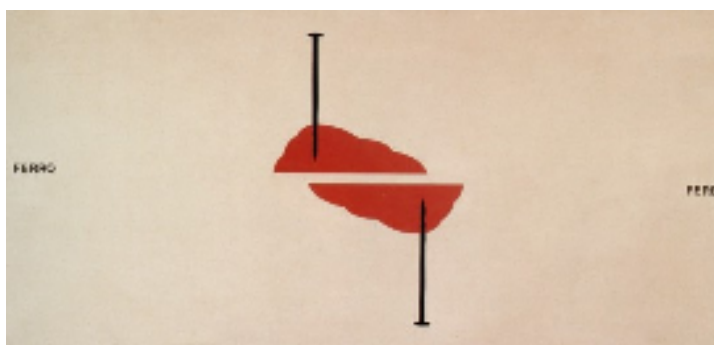


Fig. 1 - Carlos Zílio. *Ferro fere*. 1973. Acrílica sobre tela. 90 x 200 cm. Acervo MAC-PR

<sup>2</sup> **ZÍLIO, Carlos** Augusto da Silva (Rio de Janeiro, RJ, 1944). Artista plástico, historiador da arte e professor. A partir de 1963, estudou no Instituto de Belas Artes do Rio de Janeiro, no qual é aluno de Iberê Camargo. Entra em contato com a nova figuração em 1965. No ano seguinte, participa do evento *Opinião 66*. Em 1967, além de co-autor da *Declaração dos princípios básicos da vanguarda*, o artista participou tanto da exposição *Nova objetividade*, no MAM-RJ, quanto na Bienal de São Paulo. Em 1968, abandonou a arte em função de sua militância política no DCE, chegando inclusive a assumir a presidência da entidade. Entre 1969 e 1970, assumiu a opção pela luta armada contra o regime militar, filiando-se ao Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8). Em 1970, Carlos Zílio foi preso. De 1970 a 1972, cumpriu pena no DOI-CODI. Formou-se em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da UFRJ, em 1973. Entre 1975 e 1976, tornou-se um dos editores da revista carioca *Malasartes*. Em Paris, doutorou-se em arte pela Universidade de Paris VIII, em 1980. De volta para o Brasil, lecionou na PUC-RJ. Publicou, em 1982, *A querela do Brasil: a questão de identidade na arte brasileira*. Entre 1984 e 1996, foi um dos fundadores e o editor responsável da revista *Gávea*. Fez pós-doutorado com Hubert Damisch, na École des Hautes Études en Sciences Sociales, em 1992. Dois anos mais tarde, lecionou na UFRJ. Participou, em 1994, da Bienal Brasil Século XX.



As metáforas de *Ferro fere* não confinam juízos em certezas, e até por isso mesmo permanecem metáforas, ainda que eventualmente confrontadas ao período então recente, iniciado com o Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968, onde a violência assumira formas radicais através da tortura, do exílio, do assassinato e das prisões arbitrárias<sup>3</sup>. A obra sustenta uma angústia presente, a de seu autor, muito embora nela já não se proponha mais a estetização da política (ou da vida), como até pouco tempo se dizia. Essa pintura, julgada, premiada e pendurada nas paredes de um grande teatro, é abraçada pelo ritualismo da instituição-arte e, de certa forma, condiz – em sua existência – com essa situação: *Ferro fere* não mais se pretende como coisa política, como artefato de transformação social, ou como *ato*, como prefere Canclini (2000, p. 45); e seu autor sabe disso.

## 2. CARLOS ZÍLIO: ARTE E MILITÂNCIA

Carlos Zílio, há pouco mais de um ano, voltara à liberdade, após dois anos e meio de prisão no DOI-CODI entre 1970 e 1972. A retomada da vida e do trabalho artístico e a recompreensão do novo contexto faziam parte das incertezas daquele momento. Sua história e sua relação tanto com a arte quanto com a política durante o final dos anos sessenta e início dos setenta são paradigmáticas da história brasileira, embora sejam a materialização de paradigmas apenas conceituais, pois pouquíssimos vivenciaram como esse artista e militante o dilema de se situar entre um universo e outro. O compromisso de Zílio a princípio com o movimento estudantil e posteriormente com o grupo guerrilheiro MR-8 (Movimento Revolucionário 8 de Outubro) era tão intenso quanto suas preocupações voltadas aos problemas específicos da produção artística. Um dilema, portanto, era a dosagem, a fusão ou a eventual exclusão desses termos; enquanto outro era saber se essa primeira tensão de fato poderia escorrer da existência ao trabalho estético. O problema em si, por assim dizer, se fora razoavelmente comum entre artistas e intelectuais do período, poucas vezes forçou os limites éticos e estéticos da arte e da política como nesse artista. E como nos demonstrou Marcelo Ridenti, saltar dos pincéis e das letras aos fuzis, mesmo no período mais duro da repressão (pós-AI-5), não fora algo nada comum no meio artístico. Partindo dos “dados estatísticos construídos com base nos processos levantados pelo BNM junto à Justiça Militar”, o sociólogo afirma que

a presença de artistas nas organizações de esquerda era ínfima – 24, dentre 3.698 denunciados com ocupação conhecida. Vale notar que as organizações armadas urbanas, mais que as outras, contaram com ‘artistas’: nelas, participaram 18 artistas (0,9% do total de 1.897 supostos integrantes dos grupos armados urbanos típicos), enquanto nas demais participaram 6 artistas (0,3% dentre 1.801 envolvidos em processos dos demais grupos de esquerda). (RIDENTI, 1993, p. 73).

<sup>3</sup> O Ato Institucional nº 05, o AI-5, foi uma espécie de “golpe militar dentro do golpe”. Ao fim de 1968, acuado pelos militares radicais, o presidente Arthur da Costa e Silva levou o projeto do AI-5 à votação extraordinária. Com vinte e dois votos a um, o Ato passou a vigorar, previsto inicialmente para durar apenas oito ou nove meses, mas com vigência efetiva de mais de uma década. No plano político, o AI-5 deu plenos poderes ao Executivo, viabilizou o fechamento do Congresso, permitiu a intervenção nos Estados e Municípios, admitiu a suspensão dos direitos políticos de qualquer um, legitimou a cassação de mandatos e suspendeu o direito ao *habeas corpus*. Durante os próximos dez anos, 6 senadores, 110 deputados federais e 161 estaduais, 22 prefeitos e 22 vereadores foram cassados, num universo de mais de 1.600 cidadãos punidos. No campo da produção cultural, a ação da censura foi igualmente nefasta: 500 filmes, 450 peças de teatro, 200 livros, 100 revistas, 500 letras de música, dezenas de programas de rádio, uma dúzia de capítulos e sinopses de telenovela – todos total ou parcialmente vetados

É evidente que numa pesquisa quantitativa como essa, o problema de se definir o que seria ou não, nesse contexto, um “artista”, é um problema que escapa da alçada da sociologia, justamente ao acusar seus limites epistemológicos enquanto ciência. Bastava que o processado se definisse como “artista” para que seu nome assim o fosse caracterizado no processo e, conseqüentemente, que assim despontasse como resultado na pesquisa sociológica. De qualquer forma, a percentagem tão reduzida de “artistas” computados serve aqui para reforçar a idéia vigente de que o caso de Carlos Zílio seria nesse sentido um caso extremo e, talvez por isso, infreqüente. O artista, segunda a crítica Angélica de Moraes, é tido mesmo como “um dos poucos (senão o único) artistas plásticos brasileiros que transpuseram a fronteira entre a expressão ideológica na arte e a atuação direta na guerrilha” (MORAES, 1997). E de fato, à exceção de Sérgio Ferro, a atuação armada de Zílio ocorrida entre 1969 e 1970 talvez seja realmente única a esse respeito<sup>4</sup>.

Em 1968, um ano antes de assumir a opção pela luta armada, Carlos Zílio surpreendentemente abandonou a arte em função de sua militância política no DCE (Diretório Central de Estudantes), contra o regime militar. O ano, como se sabe, foi de extrema tensão entre o movimento estudantil e o governo. Os confrontos, mormente os de rua, foram se tornando freqüentes, e Zílio viu na militância uma opção mais conseqüente com o momento que o exercício propriamente artístico o seria, ainda que eventualmente engajado. De qualquer modo, é importante notar que no âmbito das artes plásticas Zílio estava, até aquela altura, realmente imerso nas principais questões poéticas do período.

1965, a esse respeito, surge como um ano chave para a produção do artista, que após o contato revelador tanto com a Nova Figuração, na Galeria Relevo, quanto com a mostra *Opinião 65*, no MAM-RJ, reelaborou e portanto redirecionou seu pensamento estético, até então muito marcado pela expressividade do mestre Iberê Camargo<sup>5</sup>. Já no ano seguinte, o artista participou de *Opinião 66*, e em 1967, além de tornar-se co-autor da *Declaração dos princípios básicos da vanguarda*, Zílio também esteve presente no principal evento do ano, a exposição *Nova objetividade*, ocorrida no MAM-RJ. Juntas, todas essas manifestações artísticas coletivas moldaram a imagem pública de uma vanguarda nacional e assim fomentaram duas questões principais. De um lado, o despontar de novos comportamentos artísticos internacionais, basicamente centrados nas questões do objeto, do realismo e do tempo, e de outro, o desdobramento de uma preocupação política cada vez mais veemente, porque atenta aos principais aspectos da ditadura no Brasil.

A neovanguarda que emergia marginalizava, assim, as neofigurações de tendências fantásticas e neo-surrealistas, como também as pesquisas em estado inicial de inspiração nas *primary structures* de Nasser, Fajardo, Baravelli e Resende. Esse rompimento era mais visível com os artistas jovens de São Paulo do que com a nova geração carioca, pois o grupo neo-realista carioca atraía os contemporâneos e os mais jovens, como Renato Landin, Sonia von Brusky, Carlos Zílio, Anna Maria Maiolino, Wanda Pimentel, podendo ser detectada na adesão dos

<sup>4</sup> Sérgio Ferro, arquiteto e artista plástico, foi responsável por diversas ações armadas entre 1968 e 1970, tendo pertencido a ALN (Ação Libertadora Nacional) e sido um dos principais encarregados da ligação desta organização guerrilheira com a VPR (Vanguarda Popular Revolucionária). Para informações sobre Sérgio e sua atuação, consulte-se o capítulo “Artistas guerrilheiros: Sérgio Ferro, arquitetos e outros”, em (RIDENTI, 2000, pp. 174-184).

<sup>5</sup> “Em 65 já começava a ocorrer uma ruptura com o ensino do Iberê, que foi ditada por duas coisas: primeiro a exposição Nova Figuração dos argentinos no Museu de Arte Moderna. Isso foi determinante. Eu comecei a fazer um trabalho muito baseado no trabalho deles, que não tinha mais nada a ver com o Iberê, que não tinha mais contato com ninguém. (...) Acontece então Opinião em 65, [e] eu juntei as coisas. A Opinião foi realmente uma revelação para mim. Eu estava aquém de Opinião. Eu me lembro claramente de dois trabalhos que me impressionaram muito: o do Antonio Dias e o do Gerchman” (ZÍLIO, 1996, p. 15).

antigos neoconcretos Lygia Clark, Ferreira Gullar, Lygia Pape quase uma atitude coletiva, solidária aos princípios da nova vanguarda (PECCININI, 1999, p. 137).

Deste modo, quando Carlos Zílio optou pela militância, ele também estava diretamente envolvido com as questões e os eventos mais significativos da vanguarda brasileira. Havia, por exemplo, uma relação direta entre as obras de Zílio e as premissas básicas do conhecido manifesto intitulado *Declaração dos princípios básicos da vanguarda*, do qual foi co-autor. Vejamos, nesse sentido, o caso da obra *Reina a tranqüilidade*, de 1967 (**Fig. 2**). Nela, boa parte dos oito “princípios básicos” da *Declaração* encontra eco, embora em graus variáveis.

Alguns dos aspectos prescritos à “arte de vanguarda” como a “relação entre a realidade do artista e o ambiente em que vive” (2º princípio), a “intenção de alterar ou contribuir para que se alterem as condições de passividade e estagnação” (1º princípio), a “oposição franca às técnicas e correntes esgotadas” (3º princípio) ou ainda a negativa do mercado de arte na aspiração em “acompanhar as possibilidades da revolução industrial alargando os critérios de atingir o ser humano” (7º princípio), são exemplos da integração de *Reina a tranqüilidade* a algumas das premissas mais relevantes desse contexto, bem como da integração da produção artística de Carlos Zílio, nesses tempos, aos princípios da “vanguarda” (Excertos de MORAIS, 1995, pp. 294-295). E o apego à questão da reprodutibilidade (*Reina a tranqüilidade* é um múltiplo, com tiragem de duas cópias), a condição de objeto em detrimento da “pintura” e da “escultura” e a referência explícita às massas cativas, despersonalizadas e subjugadas pela autoridade arbitrária do regime militar são pistas relevantes dessa correlação

Ocorre, todavia, que foi justamente nesse ano, 1967, que Zílio começou a questionar o efetivo alcance político da arte, ainda que de vanguarda. A cada dia a história, para o artista, parecia demandar uma ação que tivesse mais eficácia que o mero testemunho crítico do artista. Assim, Zílio começou a distanciar-se da crença no poder de resistência da arte, na mesma medida em que paulatinamente começou a se afastar do próprio campo artístico.

A esse respeito, aliás, não deixa de ser emocionante perceber o quanto o dilacerante conflito pessoal presente neste longo depoimento que se segue é capaz de sugerir as ameaças que envolvem a sensibilidade dos que ousam caminhar nas frestas de noções que se petrificam:

A política era uma necessidade minha, mas não era tudo para mim. Enquanto isso eu estava lá na Opinião, na Nova Objetividade, junto com os artistas, já no bar do MAM, essa coisa toda. Isso dura até o final de 67, que é onde se passa a Nova Objetividade e a participação na IX Bienal de São Paulo. O fim dessa etapa é o trabalho *LUTE*, que é a *marmita*. Por que eu acho que essa “marmita” é uma confluência dessa dicotomia da atuação política estudantil e da atuação como artista? Porque, vamos ver: toda aquela arte tinha esse negócio que o Antonio [Dias] dizia, o poder de ser reprodutível e, realmente, depois disso, toda a atuação dos artistas foi nesse sentido. A arte foi para espaços públicos, como o Aterro. Uma arte pública, mas essa arte pública era para mim uma coisa,



**Fig. 2 - Carlos Zílio *Reina a tranqüilidade*. 1967. Eucatex, tinta vinílica, acrílico, resina plástica. Tiragem: 2 exemplares. 135 x 54 x 15 cm.**

digamos, inconseqüente – o termo é esse – uma estetização da vida, uma herança do neoconcretismo – por ser um movimento de ordem construtivista. Aliás, desde 65 havia uma tendência nesse sentido. Na Nova Objetividade, e isso é muito claro, o Gerchman tem o trabalho de refazer determinadas obras do Ferreira Gullar, por exemplo. Têm os trabalhos da Lygia Clark, do Hélio Oiticica, da Lygia Pape. Há um reencontro de gerações nessa época. E então, tinha alguma coisa daquela geometria neoconcreta que chegava. Na ocasião da Nova Objetividade e da Opinião, essas questões do público, da arte estetizar a vida – o velho projeto construtivo – eles estavam levando adiante. Eu achava que isso era irrisório. Era impotente. Quer dizer, lembro-me claramente de uma reunião para tratar do boicote da Bienal de São Paulo onde havia uma proposta da Lygia Clark que era a de fazer um happening, como se dizia, em frente à Bienal, etc. Eu dizia: “Não, isso não leva a nada...” Então, me perguntaram: “O quê que você quer? Fazer guerrilha?” Eu parei e disse: “É! Fazer guerrilha” (ZÍLIO, 1996, p. 15).

No mesmo instante em que “fazia panfletagem em porta de fábrica” (ZÍLIO, 1996, p. 16), Zílio construiu sua última obra antes de abraçar exclusivamente a ação política: *Lute* (1967, **Fig. 3**), uma marmita comum, de alumínio, onde em lugar do alimento desponta um rosto amarelo em papel maché que tem como “boca” a mensagem imperativa “LUTE”.



**Fig. 3** - Carlos Zílio *Lute* (marmita). 1967. Alumínio, plástico, papel maché. Tiragem: 2 exemplares. 18 x 10,5 x 6 cm. Acervo Vanda Klabin.

Segundo Fernando Cocchiarale,

a *Marmita* foi o esforço derradeiro de Zílio em integrar arte e política. No lugar do alimento do corpo que trabalha, contém a máscara sem rosto de seus milhões de usuários. Concebido como obra-panfleto, este trabalho marca a frustração que o impele para a militância e o hiato que fundará o sujeito-artista (COCCHIARALE, 1996, p. 11).

O objeto, segundo seu autor, foi concebido como “uma espécie de panfleto, para fazer aos milhares e ser distribuído em porta de fábrica” (RIDENTI, 2000).

Com a *marmita*, a reversão que se deu foi a seguinte: a política, como uma forma de estética, quer dizer, significou uma coisa... de estetização da política. Algo que eu não tive consciência imediatamente. Minha primeira consciência foi de que a política é que era o importante para

mudar a vida, que os artistas não iam conseguir nada. Então, em 1968, entro para o DCE, e a ruptura começa a se aprofundar, abandono a arte em função do DCE (ZÍLIO, 1996, p. 16).

A sensação de impotência que corrói o artista Carlos Zílio, acrescida do violento recrudescimento combativo do movimento estudantil, dá lugar, de uma vez, ao corpo do militante.

Até 1968 eu acreditava na arte como meio de transformar a realidade, mas fui me engajando mais e mais na política e, quando me dei conta, em vez de criar arte com um viés político, estava produzindo panfletos para produzir em portas de fábricas. Percebi que tinha pulado a cerca da arte com os dois pés do lado da política (ZÍLIO *apud* CANTON, 1997)<sup>6</sup>.

Desse ponto em diante, durante os próximos dois anos, o engajamento político de Zílio devorou, em boa medida, os espaços da arte.

Ainda em 1968, após a queda do congresso clandestino de Ibiúna (realizado pela UNE), e com a prisão de Franklin, presidente do DCE, Carlos Zílio assumiu a última presidência do Diretório Central de Estudantes, ainda antes do AI-5, para logo em seguida, já em 1969, finalmente filiar-se a uma organização política, o Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8).

Eu tinha muita resistência em me tornar organizado. Era o meu lado artista. Eu achava que era uma forma de me tornar assim envolvido e me despersonalizar. Então eu resisti muito a esse negócio de me tornar militante, e por outro lado, acho que a Dissidência me via também como artista. Quer dizer: “Esse cara tem algumas coisas esquisitas. Não é inteiramente confiável!” A Dissidência só vai me considerar quando o Franklin é preso e alguém tem que assumir o pepino, e aí eu assumo (ZÍLIO, 1996, p. 16)<sup>7</sup>.

Em 1970, Carlos Zílio foi baleado em confronto de rua. Preso e operado no Hospital Souza Aguiar, foi em seguida transferido, extremamente debilitado, ao Hospital Central do Exército, onde permaneceu quinze dias entre a vida e a morte, confinado a aparelhos médicos. Passaria os próximos dois anos e meio – até julho de 1972 – encarcerado nos quartéis do exército, sem contato com nada, praticamente sem informações sobre o mundo, sem acesso – e essa era uma proibição taxativa – a nada que fosse escrito ou pudesse conter qualquer espécie de carga informativa sobre o que ocorria fora do universo carcerário. Durante o tempo de pena, o artista seguiu desenhando e pintando, numa ocupação de caráter autobiográfico – ou como disse Zílio, de “documentação artística da minha experiência na cadeia”<sup>8</sup>. Sua penitência, é claro, não deixou de ser mais um cotidiano, mais um micro-universo a compor os discursos da história da arte e do homem. E se em 1972 Zílio esteve, enfim, em liberdade, foi somente no ano seguinte que retomou sua vida artística, reatando contatos, vendendo os primeiros trabalhos, preparando

<sup>6</sup> Nesse momento, conforme também afirma em outro depoimento, Zílio havia decidido “parar de fazer arte política e fazer política realmente, porque não tem sentido querer ficar fazendo uma espécie de simulacro de uma e de outra” (Zílio *apud* RIDENTI, 2000, p. 190)

<sup>7</sup> A “Dissidência”, citada por Zílio, era o grupo de resistência armada *Dissidência da Guanabara* do PCB (Di-GB), que a partir de setembro de 1969 seria denominada por MR-8. Como se sabe, as dissidências revolucionárias que se opunham ao reformismo do Partidão (PCB) pretendiam a revolução imediata e violenta, em detrimento da proposta comunista de acumulação de forças que previa a Revolução como um processo histórico lento e gradual.

<sup>8</sup> Sua produção artística feita na prisão só foi levada a público na exposição *Arte e política*, de 1997, com cerca de 50 obras.

exposição. Nesse retorno, suas pinturas não eram mais “objetos” como o foram as obras dos anos sessenta, e nem se permitiam circular no registro político de produções como *Reina a tranqüilidade* ou *lute*. A qualidade panfletária, os princípios arregimentadores da vanguarda e as utopias sociais do movimento estudantil ou da luta armada, nada disso parecia fazer sentido. A metáfora, como memória ou economia simbólica, ou ainda como nova gramática visual, tornou-se o princípio básico tanto da re-compreensão do adquirido quanto da disposição re-elaborada dos novos dados. É o limite do possível, enfim – como sempre os gestos o são.

*Ferro fere*, pintada, julgada, premiada e exposta em 1973, é uma das marcas plurais desse ambiente; dele é registro e ação; nele é psicologia, escolha e vontade. As camadas de sentido dessa pintura, que são tantas quantos são os olhos que as podem ver, guardam, silenciosas, e à sua maneira, veladuras infíeis mas verdadeiras da história de um homem e de um tempo; e são, sim, signos dos seus próprios limites onde, na referência ao *continuum* do seu entorno, demarcam a permanência imanente de si. *Ferro fere* é única (porque irreprodutível), é pintura (e discute-se), é institucional (no salão e na sua não-ingenuidade) – seus “princípios básicos” são outros, enfim. Os sintomas que comporta – num sentido quase clínico da semiologia – surgiram-me oportunos ao mapeamento que me propus. Por isso não me pareceram até aqui totalmente ineficazes ou despropositadas as ligeiras digressões sobre a vida, a obra e o contexto de Carlos Zilio entre 1965 e 1973, uma vez que almejam re-alocar, em alguns aspectos talvez pertinentes, o solo confuso sobre o qual se assenta uma obra como *Ferro fere*.

### 3. A OBRA COMO ENCONTRO DE MUNDOS

O corpo, por exemplo, nessa pintura, ainda está presente. Não como na evidência combativa das obras de 1967, onde as máscaras, com sua potencial reproduzibilidade, já demarcavam o território do combate também físico. O “corpo a corpo” da militância, da panfletagem, dos confrontos de rua não fomenta a fatura de *Ferro fere*. A tradição da participação fenomenológica do corpo na obra, tão forte entre nós desde o neoconcretismo e tão bem transfigurada na idéia e na ação de *O corpo é a obra*, de Antonio Manuel (1970), aparece, agora, redimensionada. A presença do corpo ainda existe, evidentemente, mas é de outra ordem. Como afirma Cocchiarale, as pinturas de 1973 estão no limiar “entre a ausência icônica do corpo nos trabalhos da exposição de 1975 e sua presença na seriação das obras objetuais feitas até 1967” (COCCHIRALE, 1996, p. 12). E de fato, *Ferro fere* sugere simbolicamente o corpo como talvez uma sinédoque o faria: como parte de um todo indicado; não há nela nenhum rosto impassível como outrora. Restam, na memória, os saldos do tempo onde os corpos testavam seus limites. A ferida, o orgânico, o vermelho: o realismo é cruel, grosseiro; e o corpo está ali, bem ali, onde acaba a tela. Ventilam, as cicatrizes mal fechadas. “O pintor ‘oferece seu corpo’, diz Valéry. E, com efeito, não se vê como poderia um espírito pintar” (MERLEAU-PONTY, 1997, p. 19). Reconheço, no ferro da tela e na presença irrefutável do artista que lhe pinta, meu próprio corpo, imagino que sei do que se trata; e reconheço igualmente as marcas que deixa no espírito.

*Ferro fere* não pede mais a participação, armada ou estética do corpo que lhe vê e lhe envolve, como *Lute* o faria naqueles tempos. Mas não demanda, tampouco, simplesmente uma reação positiva na retina. Os pregos que se enterram nas áreas vermelhas e que, contrapostos, as cercam sem piedade, sem dúvida atestam a crueldade que sobra àqueles que se opõem às arbitrariedades de um regime de terror. Contudo, por outro lado, também atestam um certo retorno à vida, ou no mínimo o desejo de retornar. O rigor construtivo e a

simetria, assim como o zero da tela, também ferida, trazem certas discussões sobre a arte que talvez fossem inviáveis na ebulição dos tempos iniciais do AI-5. O espaço profundo não é negado, mas questionado. A histórica hierarquia figura-fundo ainda persiste, e a referência de Zílio, nesses tempos, à poética anterior de Antonio Dias, talvez posicione o fato. Mas se efetivamente os dois campos vermelhos espelhados são fragmentos orgânicos feridos – como nos fazem crer os pregos e as palavras “ferro” e “fere” –, então é possível crer na possibilidade de que o grande vazio da pintura é que esteja sendo agredido, pois se a um “ferimento” corresponde um “corpo” que o suporte (nesse caso iconicamente ausente), talvez o zero da pintura, desta pintura, *represente* a tela atacada. A percepção do espaço, aqui, não equivale, por certo, à operada nos *Conceitos espaciais* de Lucio Fontana, onde o espaço real transita pelo da obra, mas sem dúvida o espaço plástico de *Ferro fere* permite ver nas duas massas vermelhas centrais um “rasgo”, aberto, no grande branco da pintura. Os focos avermelhados que simplesmente abrem-se no meio do grande objeto que é essa pintura, não estão necessariamente nem “à frente” nem “atrás” de coisa alguma, pois que a ferida é justamente o limiar entre o interno (a Vida) e o externo (a Morte) do corpo que lhe contém, seja esse o da arte ou o do artista<sup>9</sup>.

Os pregos, que como os alicates e as *gilletes* são freqüentes na produção de Zílio desses tempos, literalmente alicerçam *Ferro fere*. Com sua geometria e silhueta certa – e ainda mais que as palavras impressas – impõem um certo percurso semântico e uma determinada hierarquia de elementos formais e simbólicos na obra. E se de um lado, para Jayme Maurício, persiste aí a simbologia do prego “em seu contexto milenar e seu sinistro double-entendre”, de outro lado, em Zílio, o prego “quase ganha status estético, desligado de seus aspectos estridentes” (MAURICIO, 1996, p. 53). O prego aqui é ícone claro, e retoma uma certa espacialidade tradicional, mas igualmente dilacera a tela, abrindo nela feridas expostas, sangrentas. É as duas coisas, portanto. O choque, em close, entre ferro e carne, contrasta à placidez construtiva do gesto pictórico. E se o tema, aqui, é a violência, no entanto não surpreende: pois que ela não se dá, nunca, na obra, e sim no corpo e na mente, e mesmo porque, de qualquer forma, a violência é tema recorrente à história da arte, ainda que poucas vezes conquiste um explosivo status autobiográfico como aqui. O que talvez choque, nesse ponto, não é a narração da violência, tão freqüente em Goyas, Picassos, Siqueiros e Haackes, mas sua substituição pela representação da agressão em si, ali tão aberta e ampliada, exposta sem pudores nem nomes. Só ela sobrevive. As referências, sobre quem fere ou é ferido, ou mesmo sobre a ordem das causas, dos motivos, inexistem, não pertencem ao universo da arte. Se o ferro fere a carne, e se a mente, o corpo e a história o sabem, e se os porquês não somente existem como preexistem à própria compreensão, não é sob as leis da obra que se desvendam ou desvelam esses fatos, mas é sim *através* dela que podem se dar como marcas indiretas, bem como é também através dela que se indica a expiação dos ideais derrotados.

<sup>9</sup> Sobre a relação entre, por exemplo, esse branco, digamos, “somático” e os tais “focos avermelhados”, vale lembrar que a orientação cromática de Zílio nesses tempos (três cores planas e puras: preto, vermelho e branco – eventualmente amarelo) compunha uma certa opção artística de matiz político. Conforme destaca Paulo Sérgio Duarte, na obra de Zílio sobrevive “aquela mesma paleta dos construtivistas russos engajados em trabalhos de propaganda. Mas lembremos logo a diferença: a paleta dos russos, nos anos 20, era reduzida em face da pobreza de material da indústria gráfica, especialmente durante o período conhecido como comunismo de guerra. Em Zílio, essa paleta, que encontra paralelo nas cores dos trabalhos de Antonio Dias de 64 a 67, é uma eleição estética por identificação, sem dúvida, político-ideológica. Está aí uma primeira infiltração da política na arte de caráter positivo” (DUARTE, 1996, p. 07). O próprio Carlos Zílio reconhece que àquela altura a referência ao construtivismo se dava, “evidentemente, por toda uma identificação política” (ZÍLIO, 1996, p. 19).

Resta notar, todavia, que se há em *Ferro fere* uma certa repulsa ideológica pela aparência triunfante e quase hegemônica da repressão, por outro lado também há uma determinada e pouco surpreendente reabilitação do contexto e da história: nessa obra, como em muitas outras, a contestação é simultânea ao ato positivo da construção; a utopia, aqui, e sobretudo no contexto latino-americano, é inseparável da atitude transgressiva (ANTELO, 2001, p. 17), sendo ambas alimentos recíprocos. Uma certa vocação construtiva parece tornar nossa ausência de modelos numa certa predisposição à destruição de uma determinada ordem somente se mediante a construção ideal – e, portanto utópica, sempre utópica – de outra. E se a produção artística é sempre um ato de vontade e um gesto positivo de construção, o mesmo vale à essa produção de Zílio: contesta o mundo através da construção de outro, o da obra. *Ferro fere* não é um atentado guerrilheiro, e isso é fundamental.

Naquele momento, se de um lado (externo ao cárcere), a televisão consolidava seus mercados e almejava estender sua lógica aos mais recônditos recantos do país, de outro, na prisão, a informação, mesmo a mais simples, despreziosa e massiva, não chegava sem o filtro do medo e da punição, pois representava o inverso do esquadramento previsto na lógica panóptica. De 1970 a 1972, a “rotina dilacerante”, como pintou e viveu Zílio na cadeia, seria o mecanismo punitivo mais perverso do aparelho de poder, ao passo que o crescimento macro-econômico, a ideologia da “informação democratizante” e o acesso aos bens culturais e materiais oferecidos aos setores médios da sociedade seriam o perfil fecundo e produtivo deste mesmo e múltiplo aparelho. Numa ponta, há a divisão binária que separa o perigoso do inofensivo e oferece ao primeiro a sujeição panóptica da prisão (FOUCAULT, 1997, pp. 176-9); noutra, há a demonstração de força que se atrela às conquistas sócio-econômicas de um regime que soube disciplinar seu corpo produtivo, destruir as eventuais oposições e institucionalizar um mercado consumidor. Entre outras coisas, *Ferro fere* carrega as marcas contraditórias de um poder que, como prefere Foucault, é tão repressor quanto produtor<sup>10</sup>. Essa pintura, assim, contesta e se premia, transgride e constrói. Um possível limite do que se quer por “engajamento” está aqui presente, pois que a obra, enquanto *produto* da ação humana, não transforma uma realidade (indesejada) em outra melhor, mas apenas constrói, na condição de existente, uma realidade diferente, embora curiosamente diferente tanto do perverso anterior quanto da utopia futura, o que por si só já é um gesto revolucionário. As poesias e as pinturas não podem construir mundos *a priori*, ilustrando desejos, pois assim abdicam da arte sem contudo tocar na política.

*Ferro fere* não só é reflexão sobre a derrota política da opção armada e sobre a fragilidade artística dos objetivos participativos da vanguarda, como também é – desse modo – um olhar revigorado sobre a própria pintura e sobre os limites da arte. Sua existência – a não ser que se opte pela ingenuidade – se constrói na sobreposição ininterrupta de todo esse emaranhado de fatores. Os valores da história da arte, a preocupação política, as desilusões pessoais e coletivas, a retomada do trabalho artístico, a pintura e o salão, a contestação e a utopia construtiva, a censura prévia e o medo, a revolução e, inclusive, o “milagre”, tudo isso se não está na obra, está ao menos nas suas prováveis leituras.

Carlos Zílio: [Nos trabalhos de 1973] eu estava buscando transmitir uma determinada sensação, uma determinada sensação do mundo que estava vivendo ali, muito imediata, de

<sup>10</sup> Foucault condena a definição, aliás muito difundida, do *poder* pelos seus efeitos de repressão e de proibição jurídica. “Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (FOUCAULT, 1996, p. 08).



you ser abruptly jogado no milagre brasileiro. E isso é um fato muito particular, quer dizer, eu não saio da cadeia para um país em guerra, para um Vietnã, como eu sonhava. Eu saio para a cadeia, para o milagre brasileiro!

Fernando Cocchiarale: Engraçado o ato falho que você cometeu. Você disse: “Eu saio para a cadeia, para um país...”

Paulo Sérgio Duarte: Para outra cadeia!

Carlos Zílio: É, eu diria que é uma outra cadeia. Eu estava meio cego. Então procuro referências. Meu trabalho era uma coisa que eu acho muito militante, muito arte militante, muito forma/conteúdo. Por longo tempo senti essa necessidade de ter de transmitir algo. Essa era a minha preocupação, embora eu saia da cadeia muito assustado e, ao mesmo tempo, com sentimento de derrota, que é um sentimento diametralmente oposto àquele com que eu entrei na cadeia, quer dizer, na cadeia eu entro morto, mas triunfante, e saio da cadeia vivo, mas derrotado.

Mas eu acho que tinha esse compromisso, de qualquer maneira, com o referencial de arte voltado para um certo conteúdo, uma certa mensagem, uma certa biografia, ainda, e isso não era uma coisa artificial, durante três ou quatro anos, sonhava com uma cena que havia sangue, e isso é um dado concreto.

Paulo Sérgio Duarte: E é um dado presente no seu trabalho.

Carlos Zílio: Exato, aquilo ali não é nem catarse. Aquilo ali é realismo. Era o que eu vivenciava (ZÍLIO, 1996, p. 18).

## CONCLUSÕES

A obra *Ferro fere*, de Carlos Zílio, premiada no Salão Paranaense de 1973, guarda em si as marcas estéticas e históricas de um novo momento. Primeiro, porque essa obra é uma *pintura*, algo inadmissível ainda há pouco, uma vez que até fins dos anos sessenta, Carlos Zílio – como Antonio Manuel ou Hélio Oiticica – percebia na *pintura* o emblema perfeito de um mundo tradicional que clamava demolição: “Minha geração era contra a pintura. Era programático ser contra a tradição. Nos meus trabalhos dos anos 60 você não vai encontrar pinturas, somente objetos” (ZÍLIO *apud* CANTON, 1997). Entretanto, a despeito de toda negatividade vanguardista, chega um momento em que a pintura reaparece na obra de Zílio. “Subitamente”, nos diz o historiador e crítico de arte Yve-Alain Bois, “Zílio maravilhou-se com as complexidades dos gestos mais simples: o que significa deixar uma marca em uma tela, o que significa organizar um campo? É possível pintar sem se sentir culpado?” (BOIS, 1996). Essas questões, cruciais todas elas à história recente da arte, de fato ocorreram a Zílio. Segundo seus próprios depoimentos, é por esses tempos que Zílio embarca numa viagem pessoal de redescoberta das inúmeras possibilidades do gesto pictórico, embora isso provavelmente não tenha ocorrido assim tão *subitamente*, como diz Yve-Alain Bois. E em segundo lugar, é preciso dizer, *Ferro fere* também condensa significados relevantes da memória política recente. Suas metáforas e símbolos reservam a memória dos jovens estudantes que, na seqüência da história social, se não morreram como tantos, ao menos sofreram os pesares consagrados ao desespero da guerrilha urbana. *Ferro fere* nos surge – em sua readaptação ao mundo – delicadamente silenciosa.

Quando Zílio sai da cadeia e pinta *Ferro fere*, a conjuntura brasileira é outra, e a obra transpira o mal-estar frente à crise. Na opinião do próprio Carlos Zílio, o momento era de grandes falências estéticas e ideológicas, pois segundo ele, “o que se dá é o fim do

vanguardismo, tanto na política quanto na arte”: na política perde-se “a crença de que a verdade intrínseca contida nas idéias seria capaz de contagiar multidões”, enquanto na arte, perde-se “o projeto de fazer tábula rasa da história e o novo a partir do nada”(ZÍLIO *apud* BOIS, 1996). Creio que àquela altura artistas contestadores como Artur Barrio, Cildo Meireles e Antonio Manuel também perceberam isso. Contudo, muito embora seja evidente que nenhum desses provocadores tenha forçado os limites que separavam o permitido do proibido como o fez Carlos Zílio, por outro lado é bem provável que este artista, ao contrário dos demais, não tenha na época percebido que o gesto de contestação termina onde se esvai o rito da arte e, em seu lugar, explode a violência.

**ABSTRACT:** *In the 60's, Carlos Zilio was an artist acting at Brazilians avant-gardes. In 1967, he abandoned the artistic production and assumed the political militancy. In 1970, Zilio entered for guerilla group named Revolutionary Movement 8 October (MR-8). In that year, the artist wounded with a shot by the police. Between 1970-72, Zilio was thrown into military prison. Away from prison, he reconsidered your ideological motivations and came back to paint. This article analyses a painting of Carlos Zílio that was painted and awarded in that period. So, the objective of this text is to interpret the relationship between the art work and your own historic context.*

**KEYWORDS:** *art and politics; Carlos Zilio; art history; Brazilian art*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTELO, Raúl (org). *Transgressão e modernidade*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2001.

BOIS, Yve-Alain. Carlos Zílio entre a ambição e a modéstia. *Estado de São Paulo*, São Paulo, 06 abr. 1996.

CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 3ª ed. São Paulo: Edusp, 2000.

CANTON, Kátia. MAM faz retrospectiva de Carlos Zílio. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 13 jan. 1997.

COCCHIARALE, Fernando. Há tensão. In: ZÍLIO, Carlos. *Arte e política: 1966-1976*. Rio de Janeiro: MAM, 1996 (catálogo de exposição).

DUARTE, Paulo Sérgio. Crítica da razão executiva. In: ZÍLIO, Carlos. *Arte e política: 1966-1976*. Rio de Janeiro: MAM, 1996 (catálogo de exposição).

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1997.

GARCIA, Fernanda Éster Sanchez. *Cidade espetáculo: política, planejamento e city marketing*. Curitiba: Palavra, 1997.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 157-169, jan./dez. 2007

JUSTINO, Maria José (org). *50 anos de Salão Paranaense*. Curitiba: Clichepar Editora, 1995.

MAURÍCIO, Jayme. A elegante crítica de Carlos Zílio. In: ZÍLIO, Carlos. *Arte e política: 1966-1976*. Rio de Janeiro: MAM, 1996 (catálogo de exposição).

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. 2ª ed. Lisboa: Veja / Passagens, 1997.

MORAES, Angélica de. Carlos Zílio expõe arte política no MAM. *Estado de São Paulo*, São Paulo, 14 jan. 1997.

MORAIS, Frederico (et alii). *Declaração dos princípios básicos da vanguarda*. In: \_\_\_\_\_. *Cronologia das artes plásticas no Rio de Janeiro: 1816-1994*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1995.

PECCININI, Daisy. *Figurações Brasil anos 60: neofigurações fantásticas e neo-surrealismo, novo realismo e nova objetividade*. São Paulo: Itaú Cultural / Edusp, 1999.

RIDENTI, Marcelo. *O fantasma da revolução brasileira*. São Paulo: Unesp, 1993.

\_\_\_\_\_. *Em busca do povo brasileiro*. São Paulo: Record, 2000.

SCHARF, Aaron. Construtivismo. In: STANGOS, Nikos. *Conceitos da arte moderna*. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

ZÍLIO, Carlos. Depoimento a Paulo Sérgio Duarte, Fernando Cocchiarale e outros. In: *Arte e política: 1966-1976*. Rio de Janeiro: MAM, 1996 (catálogo de exposição).

## O PODER DO OUTRO LADO DO MUNDO E A PAISAGEM URBANA DA VILA DE NOSSA SENHORA DA LUZ E BOM JESUS DOS PINHAIS

*João Henrique Bonametti<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O texto analisa a relação política entre a coroa de Portugal e o Brasil colônia como agente estruturador da paisagem urbana brasileira nos séculos XVII e XVIII, tendo como objeto de estudo a Vila de Nossa Senhora da Luz e Bom Jesus dos Pinhais, hoje Curitiba. A influência cultural e política do modelo urbanístico português na ocupação do território de Curitiba e a evolução da paisagem urbana através das Posturas Municipais que, a partir de 1721, foram os principais mecanismos do poder administrativo da metrópole portuguesa para estruturar o espaço urbano e garantir seu domínio e manter a ordem, estabelecendo normas de governo da comunidade. As Posturas, como manifestação do poder, agindo no processo transformador da paisagem urbana construída de Curitiba antes do início do Regime Imperial.

**PALAVRAS-CHAVE:** poder, paisagem urbana, posturas municipais.

A paisagem urbana brasileira se configurou, ao longo de sua história, em paisagens de múltiplas facetas; a partir do esforço coletivo de gerações. No Brasil colonial não foi o produto de uma dinâmica interna o responsável pela transformação e evolução das cidades. A colônia nasceu e viveu, quase sempre, dentro da rede capitalista, e apesar de distantes os mercados a Metrópole ditava as formas de crescimento e a maneira de se viver; conseqüentemente a evolução das cidades obedecia às regras vindas de fora. A configuração da paisagem das cidades teve uma influência cultural e política do modelo português (Foto 01), que por sua vez foi influenciado pelo modelo romano oriundo da Época Clássica, de acordo com Verissimo, Bittar e Alvarez (2001, p. 15-18).

---

<sup>1</sup> Arquiteto e Urbanista, Especialista em Paisagismo pela FAUUSP (1989), Mestre em Arquitetura pela USPSC (2001) e Doutor em História pela Universidade Portucalense Infante D. Henrique – Porto/PT (2006). Docente do Curso de Arquitetura da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR.



Foto 1: Porto de Salvador (BA, 1625). Fonte: Verissimo, Bittar e Alvarez (2001).

O poder é o principal estruturador do espaço urbano e, conseqüentemente, da paisagem da cidade, além dos *atos urbanos*. Pois de acordo com Reis Filho (2000, p. 20):

A teoria da origem da cidade procura demonstrar a origem social do fato urbano, como um todo organizado em termos de comunidade, incluindo necessariamente aspectos econômicos, sociais, políticos-administrativos, militares, demográficos, psicológicos, etc., em configurações peculiares. Baseando-se largamente na Cidade-Estado, ele procura estabelecer como condições básicas para a existência do centro urbano: densidade demográfica específica; profissões urbanas como comércio e manufaturas, com suficiente diversificação; uma economia urbana permanente com relações especiais com o meio rural; uma força militar (eventualmente a fortaleza); uma relativa independência político-administrativa e finalmente, a existência de uma camada urbana com produção, consumo e direitos próprios, ou seja, capaz de usar da independência para determinar a vida econômica e os destinos do conjunto.

Para Moraes (1998, p. 1) “a metrópole sempre se utilizava recursos em que se alternavam concentração e descentralização do poder, principalmente no regime das Capitâneas Hereditárias. Os riscos eram assumidos por particulares em troca da concessão de privilégios pela Coroa”.

Por falta de interesse da nobreza portuguesa, as cidades brasileiras acabaram sendo ocupadas por navegadores e militares ligados à colonização. Dentro dos equívocos que sucederam o **achamento** do Brasil, as Capitâneas foram a primeira tentativa de colonização e definiram a futura ocupação do território brasileiro.

O poder político absolutista, ao contrário do poder religioso das Irmandades, configurou a paisagem urbana no período colonial através da inviabilidade de fixação da população nos centros urbanos.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 171-189, jan./dez. 2007

Sendo a defesa da colônia muito importante neste período, gradativamente, as baías estratégicas ao longo da costa, foram sendo ocupadas por cidades. E as cidades implantadas eram muradas, pois os ataques indígenas eram muitos freqüentes ou mesmos de animais desconhecidos, conforme relata Veríssimo, Bittar e Alvarez (2001, p.28).

As cidades coloniais se formavam a partir de um sistema de concessão de terra, onde era doada uma área de sesmaria para um determinado santo e construída uma capela e paróquia em seu louvor. O responsável pela paróquia poderia repartir a terra com quem tivesse interesse, cobrando um foro. Aos poucos se formaram edificações ao redor da capela, e surgiram as primeiras vilas (Foto 02).



**Foto 02:** *Vila Colonial brasileira*. Quadro de Frans Post. Fonte: REIS FILHO (2000)

Segundo Oba (1998, p. 24): “O projeto colonizador da Coroa Portuguesa previa a transferência do seu sistema municipal para as colônias. Não apenas a estrutura institucional, mas também no sentido urbanístico. Essa providência tinha por fim tomar posse e manter o domínio sobre as terras conquistadas”. Já Macedo e Robba (2002, p. 20) observam que o modelo português de traçado urbano das cidades brasileiras do período colonial apresentava certas características semelhantes às cidades medievais européias, que se desenvolveram a partir de antigas cidades romanas, ao redor de castelos, mosteiros e estruturas religiosas, a partir de entrepostos comerciais (Foto 03), cruzamentos de estradas, formando novas comunidades organizadas. Esse modelo se opõe à cidade de colonização espanhola que eram construídas com um desenho pré-elaborado, uma reticula quadrada, imposta pela metrópole.



**Foto 03:** *Vila de Sabará (MG)* Fonte: BUENO, (2004)

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 171-189, jan./dez. 2007

As cidades coloniais brasileiras tinham as seguintes características:

- traçado irregular e espontâneo, de inspiração renascentista, que se desenvolvia organicamente em relação aos acidentes topográficos;
- esquema urbano regular, baseado em lotes retangulares cujas vias eram sem calçamento ou passeio para pedestres. Eram definidas espacialmente pelas edificações, sem jardins ou recuos laterais;
- padronização da arquitetura a partir das *Cartas Régias* ou Posturas Municipais.

Diferentes são as cidades fundadas pelos franceses e holandeses no território brasileiro, com um traçado regular, onde se tinha um sistema retangular radiocêntrico e linear, contrapondo a sinuosidade das cidades portuguesas.

A relutância do urbanismo português em adotar estes sistemas geométricos não nos parece simples arcaísmo, mas o resultado de longa e metódica experiência de criação natural das cidades. A cidade orgânica portuguesa com suas características medievais tende para a cidade perfeita, aquela em que cada um dos elementos exerce função natural, sobrepondo-se assim, às plantas em xadrez ou traçados lineares longitudinais que freqüentemente manifestam incompreensão da cidade como ser vivo, funcional e intelectualmente ativo.



Foto 04: Terreiro de São Francisco (Salvador - BR). Fonte: MACEDO e ROBBA (2002)

As cidades que surgiram nas últimas décadas do século XVI, não eram muradas, mas foram, estrategicamente implantadas em pontos, invisíveis ao inimigo, camufladas nas paisagens. Assim as paisagens urbanas coloniais brasileiras tinham como característica um aglomerado de casas e igrejas com uma paisagem agreste ao redor, de acordo com Verissimo, Bittar e Alvarez (2001, p. 29-31).

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 171-189, jan./dez. 2007

A mudança no cenário urbano colonial brasileiro começa a partir do século XVII e durante o século XVIII a Coroa Portuguesa interessa-se mais pelos rendimentos oriundos da exploração do ouro do que com a melhoria das cidades e vilas.

Nessa época, Vila Rica torna-se um dos principais aglomerados urbanos da América. Verifica-se um grande florescimento artístico e cultural. Profissionais diversos chegam à cidade motivados pelas construções públicas e religiosas. As irmandades contribuem plenamente para o enriquecimento da colônia, contratando artistas arquitetos, escultores, pintores e músicos para reconstrução de seus templos e valorização de seus cultos e festas religiosas (1998).

Para Macedo e Robba (2002, p. 21), no Brasil Colônia, o poder da Coroa Portuguesa controlava e decretava a elevação de um povoado à vila através de cartas régias. As ruas, largos e praças eram estruturados pela construção dos casarios, sendo que as ruas eram estreitas e tortuosas, convergindo para a edificação central. Era permitido que mais de uma função ocorresse nas praças, provocando uma integração social (Foto 04) e como nas praças medievais elas eram determinadas pelas funções: praças de mercado, onde ocorria a atividade econômica; praças no portal da cidade, área de passagem e de onde partiam ruas para o centro; praças centrais; adros de igrejas, espaços de reunião em frente às igrejas e praças agrupadas, conexão entre praças de mercado e adros de igrejas.

A ruas dispostas em quadras, influência dos romanos, era freqüente nas cidades coloniais brasileiras, sempre que a condição geográfica assim o permitia, quando não, houve uma adaptação aos terrenos. Uma paisagem muito comum à época é a chamada cidade-alta e cidade-baixa.

Para se manter organizados os diversos grupos de pessoas que abrigavam, as cidades coloniais brasileiras constituíam uma sociedade que buscava um objeto comum. Uma boa parcela eram os degredados que haviam sido trazidos pelas caravelas portuguesas para promover o rápido povoamento da colônia, segundo Verissimo, Bittar e Alvarez (2001, p. 59).

Eram os funcionários da Coroa quem mantinham as rédeas do poder administrativo; arrecadando várias espécies de impostos, administrando a justiça em tribunais e instâncias diferentes. O poder judiciário fez com que Portugal enviasse para o Brasil procuradores e ouvidores, atuando nas Casas de Câmara e Cadeia.

Do ponto de vista da paisagem urbana, conforme relatam Verissimo, Bittar e Alvarez (2001, p. 109-110), a edificação da Casa de Câmara e Cadeia (Foto 05) era, uma das formas visíveis do *poder* na morfologia urbana brasileira do Período Colonial. Semelhantemente a religião católica exercia o *poder*, através de sua união com a Coroa; muitos bispos e padres exerciam funções administrativas.





Foto 05: Casa de Câmara e Cadeia (Salvador - BR). Fonte: Martini (2004)

Também Verissimo, Bittar e Alvarez (*Idem*, p. 168-173), relata que outra maneira de povoar o Brasil e erguer cidades foi um acordo de Portugal com os jesuítas, que se lançaram em uma missão de propagação do cristianismo na Colônia. Locais onde o poder civil não conseguia impor a ordem era edificada uma igreja com um colégio ao lado, o que originou, em vários lugares, futuros centros urbanos. Além disso, outras ordens religiosas também vieram se instalar no Brasil, e juntamente com os jesuítas tiveram importância vital na organização urbana do período colonial. Sempre tinham suas sedes edificadas em locais de destaque na paisagem urbana, delimitando seu território, tal como nas cidades européias medievais.

No século XVIII as reformas pombalinas estabeleceram uma política para o traçado urbano das vilas brasileiras nos anos oitocentistas. Tiveram suas diretrizes aplicadas nas Vilas, com traçados urbanos irregulares decorrentes da topografia acidentada que se proliferaram na região de Minas Gerais, decorrentes da mineração.

Após o *frenesi* urbano que foi a descoberta do ouro na região de Minas Gerais no final do século XVII, intensificando a ocupação daquela região, o século XVIII é marcado pela elevação do Brasil à vice-reino, no ano de 1720, tendo como nova capital o Rio de Janeiro. As paisagens urbanas, de um modo geral, tinham como característica uma arquitetura colonial com uma urbanização inconsistente.

Durante o período que foi a capital do vice-reino o Rio de Janeiro recebeu poucos recursos de Portugal para o seu desenvolvimento urbano. Em 1783, o Passeio Público (Foto 06), marco inicial do Eclétismo no Brasil, é inaugurado, sendo o primeiro espaço aberto público criado e concebido para o lazer urbano da população. Até então, os espaços tratados limitavam-se a jardins particulares (quintais) e pátios de conventos, com uma característica doméstica e familiar, sem muitas preocupações formais Bonametti e Ditmar (2001, p. 3).



**Foto 06:** *Passeio Público do Rio de Janeiro* Fonte: MACEDO e ROBBA (2002).

A partir da segunda metade do século XVIII e início do XIX, na Europa, houve uma mudança de sensibilidade em relação à natureza, resultando numa afirmação das ciências naturais. Assistia-se ao incremento das expedições científicas, dirigidas para as Américas, África e Oceania, com o intuito de pôr à prova teorias, coletar espécimes para os museus ou mesmo descobrir, para um mercado europeu em expansão, novas oportunidades comerciais.

O imenso território brasileiro, praticamente inexplorado, despertava a curiosidade dos europeus interessados em estudar a natureza tropical e o homem sul-americano. Quase todos aportavam no Rio de Janeiro e de lá buscavam traçar itinerários por caminhos ainda não percorridos.

Analisamos que o pensamento colonial, de certa forma não proporcionou uma percepção territorial arrojada; inovações urbanas aconteceram, porém lentamente, principalmente devido aos fatores econômicos e políticos.

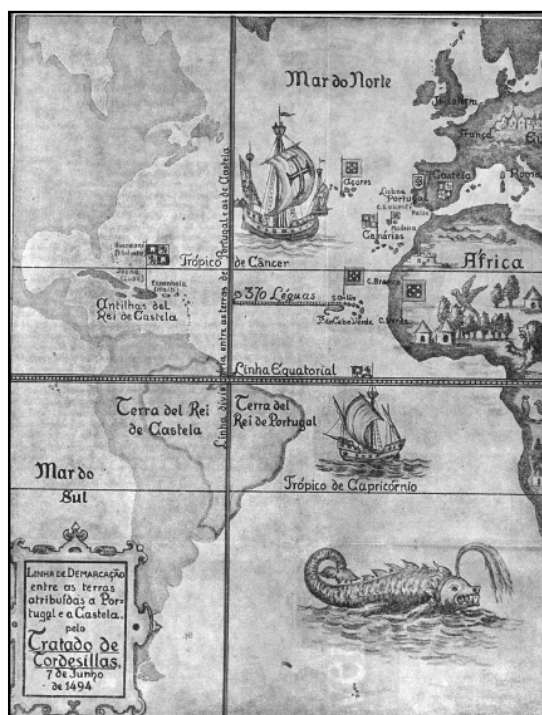
As características arquitetônicas e urbanísticas da cidade colonial brasileira estavam presente também, nas devidas proporções, na pequena Vila de Nossa Senhora da Luz e Bom Jesus dos Pinhais, cujo nome mudaria, a partir de 1853, para Curitiba, data em que seria elevada à capital da Província do Paraná.

A configuração de Curitiba, desde o início evoluiu para uma morfologia urbana onde sua arquitetura e paisagem também se transformavam, dentro dos padrões estilísticos da época. O poder local acompanhou este processo transformador do espaço urbano desde o começo e, foi o agente mediador que proporcionou o encontro da arquitetura e o traçado da cidade na construção de uma singular paisagem urbana.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 171-189, jan./dez. 2007

## 1 KÚR'ÝT'ÝBA

A ocupação do território do Paraná é celebrada com o acordo feito entre Portugal e Espanha no final em 1494, dividindo as terras descobertas, ou seja, o Tratado de Tordesilhas (Mapa 01). E ao contrário de Portugal, que demorou até 1530 para ocupar seu território, a Espanha já em 1515, organizou expedições á procura de uma passagem interoceânica ligando o oceano Atlântico ao Pacífico, de acordo com Stega e Flores (2001, p. 01).



Mapa 01: Tratado de Tordesilhas (1494). Fonte: Machado (1994).

O Tratado de Tordesilhas determinava uma linha imaginária a partir das ilhas do Cabo Verde que, no sentido Norte Sul cortava o Brasil, aproximadamente, entre o litoral cearense até a atual cidade de Laguna em Santa Catarina. Assim, do que hoje chamamos de Paraná somente o litoral pertencia a Portugal. A partir do Primeiro Planalto o território era espanhol.

A colonização espanhola no território paranaense estava fortemente fundamentada na perspectiva da Cia. de Jesus, ou seja, o principal objetivo era o de expandir o catolicismo abalado pela reforma protestante na Europa.

Através das Reduções Jesuíticas se tentava uma nova organização católica Européia dentro da América.

As Reduções eram divididas em quadras que davam para a praça, de forma quadrada ou retangular situada no centro da povoação. Ali se encontravam as oficinas, as escolas, a

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 171-189, jan./dez. 2007

casa dos padres, o cemitério, os depósitos e, próximo a eles, estavam localizadas as casas de taipa (casa de barro feita à mão com divisões de madeira; casa de pau-a-pique) dos indígenas.

A parte do estado que foi colonizada pelos portugueses era o Paraná Tradicional, composto pelo litoral e pelo primeiro e segundo planalto. Sendo que a ocupação do mesmo iniciou-se em São Vicente (SP).

Os campos de Curitiba eram anteriormente denominados de *Distrito* ou *Sertão* de Paranaguá, região que se localizava genericamente ao poente da Serra do Mar (Mapa 02).



Mapa 02: Tratado de Tordesilhas (1494). Fonte: MACHADO (1994).

Um dos caminhos utilizados pela colonização brasileira foi o caminho do Peabiru<sup>2</sup>. A descoberta deste caminho foi resultado de expedições que rasgavam o território paranaense no sentido leste-oeste, até o Rio Paraná. Passavam pela região do chaco, no Paraguai e encontravam os planaltos peruanos, com o objetivo principal de encontrar prata e ouro, e

<sup>2</sup>Caminho do Peabirú é o caminho indígena usado pelos bandeirantes, penetrava pelo primeiro planalto paranaense, pelo vale do Açungui seguindo para o Alto Tibagi até alcançar o Rio Paraná. Por esta rota os bandeirantes paulistas vindos de Piratininga, teriam ingressado no território do distrito de Paranaguá, alcançando os Campos de Curitiba.

também fundarem núcleos de povoações às margens do Rio Paraná, como a Ciudad Real, hoje Guairá e a Vila Rica do Espírito Santo.

A história do Estado confunde-se com a da ocupação de seu território após o descobrimento e da formação de suas comunidades regionais, em geral definidas em número de três: a do sudeste, representada pelo Paraná tradicional, cuja formação dá-se até meados do século XIX; e as do sudoeste e do norte, que equivalem ao Paraná moderno, já no século XX. Embora as referências às terras do litoral e do interior tardem um pouco a aparecer na documentação disponível, sabe-se que a iniciativa de colonização deu-se à sudeste, esboçando-se no século XVII, devido à busca do ouro, e estruturando-se no século XVIII sobre o latifúndio campeiro dos Campos Gerais, cuja base econômica estava na criação e comércio do gado. Mais tarde, no século XIX, assentou-se nas atividades extrativas e no comércio exportador da erva-mate e madeira.

O território do Paraná pertenceu à Capitania e depois Província de São Paulo até meados do século XIX. A colonização deste território foi muito difícil devido à lentidão das posses de terras pelo Tratado de Tordesilhas. Os jesuítas espanhóis aqui chegaram somente na primeira metade do século XVII, onde fundaram várias missões no oeste do território, e foram subjugados mais tarde pelos escravizadores de índios que vinham de São Paulo, de Santos e do Vale do Paraíba, ficando a região desabitada até o início do século XVIII.

No período da União das Coroas de Portugal e Espanha (1580-1640), o povoamento avançou ao longo da faixa do litoral, com o registro de alguma atividade mineradora na região de Paranaguá. Mas, a povoação de Paranaguá só surgiu em 1648, com uma descoberta mais significativa de ouro por Gabriel de Lara, que atraiu colonizadores para o local. Paranaguá foi elevada à vila em 1653, quando se instalou no lugar uma casa de fundição para cobrança dos tributos da Coroa Portuguesa.

Gabriel Lara comunicou a São Paulo a descoberta de ouro na região litorânea do Paraná, o que intensificou a ocupação do território e, oficializa-se a *Vila de Nossa Senhora do Rosário de Paranaguá*, posto mais avançado do domínio da Coroa portuguesa no litoral sul do Brasil. A transposição da Serra do Mar, devido à busca do ouro, ocorreu por dois sentidos: pelo nordeste, de onde chegavam os mineradores paulistas, através do *Caminho do Peabiru*, pelo Vale do Assungui, atual Ribeira; e pelo sudeste, de onde subiam os garimpeiros de Paranaguá, seguindo os rios que lá desaguavam. As primeiras referências à civilização curitibana datam de meados do século XVII, quando, em 1649, Eleodoro Ébano Pereira organizou uma expedição aos *Campos de Queretiba*, com o objetivo de encontrar novas minas de ouro.

Curitiba teve o início de sua ocupação pelos portugueses nos séculos XVI e XVII, com as primeiras estradas (trilhas) que atravessavam a Serra do Mar. A Curitiba de hoje vem coroada de um passado rico. Primeiramente sua paisagem foi povoada pelos índios Tupi-guarani, Jê e Tingüi, dizimados pela chegada das primeiras expedições. Foi a partir da exploração do ouro e de outros minerais que se formou, no início do século XVII, a primeira "Vila" no território onde hoje.

Quando o ouro se esgotou, muitos mineradores continuaram na região se dedicando à agricultura. Isto contribuiu para que em 1693, fosse instituída e oficializada a Vila de Nossa Senhora da Luz do Bom Jesus dos Pinhais, que viria a ser a Curitiba de hoje.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 171-189, jan./dez. 2007

Já no início do século XVIII, a Vila passou a fazer parte da *rota dos tropeiros*<sup>3</sup>, se constituindo em um ponto estratégico, pois eram alugadas fazendas para o período de inverno em que o gado permanecia engordando antes de seguir viagem. O ciclo do gado estendeu-se até meados do século XIX.

O povoamento não foi planejado, e surgiu basicamente a partir dos acampamentos de garimpeiros, que chegavam ao Planalto Curitibano pela febre do ouro. Estes acampamentos eram distantes um dos outros, e o mais importante deles era o então denominado *Arraial da Vilinha*, às margens do Rio Atuba, permanecendo até 1654, ocasião em que seus habitantes se transferiram para a região onde hoje se localiza a Praça Tiradentes, região entre os Rios Belém e Ivo.

Onde se localiza a atual Catedral Metropolitana de Curitiba (Foto 57), havia a antiga Igreja Matriz (Foto 07), construída em 1720 em estilo colonial e demolida em 1875 por problemas estruturais. Vale acrescentar que foi neste local também que a população edificou a primeira Capela de pau-a-pique, sob a proteção de Nossa Senhora da Luz e Bom Jesus dos Pinhais. O local foi indicado pelo cacique da tribo Tingüi porque era à sombra de muitos pinheiros, *coré Etuba: muito pinhão*.



Foto 07: Antiga Igreja Matriz de Curitiba em estilo colonial. Fonte: BACELAR (2004).

Quando em 1668, Matheus Martins Leme conseguiu, junto ao Capitão Mor de Paranaguá Gabriel de Lara, a concessão da Vila. Ergueu-se o pelourinho, como símbolo de posse, porém não se criou qualquer legislação de poder local nem foram realizadas eleições de autoridades. Somente em 1693 é que três juízes, dois vereadores, um procurador e um escrivão foram nomeados e se oficializou a fundação da *Vila de Nossa Senhora da Luz e Bom Jesus dos Pinhais*.

Segundo Jorge (2003), “(...) a Ata de elevação do pelourinho da freguesia de Nossa senhora da Luz e Bom Jesus dos Pinhais foi assinada por dezoito homens, que provavelmente eram os moradores mais representativos da sociedade”.

---

<sup>3</sup> Tropas de gado que eram levadas de Viamão, no Rio Grande do Sul, até Sorocaba, no estado de São Paulo.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 171-189, jan./dez. 2007

As primeiras formas de poder para manter a ordem foram às *Posturas Municipais*, que estabeleciam normas de governo da comunidade, só foram redigidas em 1721 com a chegada do ouvidor Pardino; nesta época a Vila contava com, aproximadamente 200 casas e 1400 habitantes, passando em 1780 a 3194 habitantes dos quais 848 eram escravos.

[...] nesta vila de Nossa Senhora da Luz dos Pinhais, estando o Capitão-mor Gabriel de Lara nesta dita vila, em presença de mim, Tabelião, fizeram os moradores desta dita requerimento perante ele dizendo todos a uma voz que estavam povoando estes campos de Curitiba em terras e limites da demarcação do Sr. Marques de Cascais, e assim lhe requeriam como Capitão-mor e Procurador bastante do dito senhor mandasse levantar Pelourinho em seu nome [...] <sup>4</sup>.

É importante analisar que a tomada de posse da povoação se dá pela ereção do Pelourinho (Foto 08), que além de significar a efetivação e reconhecimento da posse das terras, simboliza o poder constituído.



**Foto 08:** *Pelourinho de Curitiba*. Óleo de Euro Brandão. Fonte: Vianna (2001)

O primeiro Pelourinho de Curitiba foi construído em 1668 no Largo da Matriz, onde hoje se localiza a Praça José Borges Macedo, que na época era uma extensão da Praça Tiradentes. A implantação do Pelourinho no centro da Vila foi a primeira intervenção na paisagem urbana de Curitiba que marcou o poder político da metrópole.

---

<sup>4</sup> CURITIBA. CÂMARA MUNICIPAL - *Leis, Decretos e Atas de Posturas Municipais*. Ata do Levantamento do Pelourinho, 1721. Curitiba: Imprensa Estadual, v.1.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 171-189, jan./dez. 2007

Por ocasião da visita do ouvidor Raphael Pires Pardini, a Vila recebeu as primeiras posturas para a cidade e as novas formas de convivência para a comunidade. As principais regulamentações urbanas delimitavam áreas para o corte de árvores e exigiam que, nas novas propriedades somente fossem construídas casas cobertas com telhas e outras benfeitorias, além de proibir a construção de moradias sem a autorização da Câmara.

Em Curitiba a questão do controle do espaço urbano foi uma das principais preocupações do ouvidor Pardini, no começo da década de 1720. Uma das mais importantes Posturas Municipais da época, tanto em Curitiba como em outras Vilas, eram as *Ordenações Filipinas*, que se destinavam a resolver problemas observados em cada Vila. O ouvidor tinha a preocupação para que estas posturas fossem seguidas à risca, por isso criou o Conselho Ultramarino, para dar força de Lei a estas posturas. Em Curitiba as posturas eram encaradas como uma espécie de lei da Câmara Municipal até 1829, quando foram revistas. Em relação ao ordenamento urbano, o Código de Posturas, a partir do século XIX, era muito semelhante com o que determinara o ouvidor Raphael Pires Pardini, de acordo com Bonametti.

### 1.1 A Oficialização do poder e a paisagem da Vila de Nossa Senhora da Luz dos Pinhais

Curitiba no final do século XVII (Foto 09) ainda era composta por um pequeno número de edificações e à medida que a Vila começou a crescer, sua arquitetura e paisagem foram se transformando, dentro dos padrões formais da época. Analisando as Posturas Municipais, como manifestação do poder, fica muito clara a sua ação no processo transformador da paisagem urbana construída de Curitiba antes do início do Regime Imperial.

O termo *postura* é bastante antigo na etimologia da língua portuguesa e se origina do verbo *pôr*; sempre foi usado para referir-se às deliberações que tinham força legal, *por* lei ou *pôr* regulamento. Genericamente, portanto, foi empregado como sinônimo de lei nos documentos legais dos séculos XIII e XIV. Apenas no século XIV, *postura* assume a denotação mais precisa e específica de Lei municipal, concorrendo apenas com o termo *decredo* ou se preferirmos *decreto*. As posturas começaram, além de estabelecer normas que deveriam ser observadas pela comunidade, a designar penas para aqueles que as infringissem.

Segundo Pereira e Santos (1998, p. 05):

O termo utilizado como sinônimo dos dois anteriores foi vereação. Originalmente, as vereações eram as reuniões dos oficiais da câmara e, por extensão, aplicava-se ao registro escrito destas reuniões: as atas das sessões da câmara. Como eram nestas sessões que se criavam posturas, adotou-se o seu nome para designar as normas que assim foram estabelecidas ou que estavam registradas nos livros de atas.

Foi em meados do século XV que se tornou obrigatória que as Câmaras tivessem livros específicos para se registrar as suas Posturas e mantiveram-se, até o século XVIII,



R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 171-189, jan./dez. 2007

como espaço de manifestação da autonomia municipal e do pacto com o rei. As Posturas não podiam ser alteradas por nenhuma ordem judiciária ou administrativa do reino. Os ouvidores não tinham autoridade para alterá-las, só poderiam verificar ou não o seu cumprimento; somente o rei poderia revogar, alterar ou anular as Posturas Municipais.

No Brasil as cidades de Niterói e de Campos, no Estado do Rio de Janeiro, possuem uma das primeiras citações, datadas respectivamente, de 1833 e 1874. Se bem que na cidade de Salvador se tem um controle do processo edificatório através da concessão de licenças prévias desde 1626; e na cidade de Vila Rica, em 1712, já se tinha uma ação documental da Câmara Municipal no tocante à transformação de dois arraiais mineiros, o de Ouro Preto e o de Antonio Dias em cidades. Também aqui os objetivos perseguidos pela Câmara Municipal era o controle sobre o processo edificatório.

De acordo com Bonametti (2001, p. 2):

Na maioria das posturas municipais investigadas, a vigência se faz no tocante ao alinhamento predial, na obrigação de cair, na destinação das águas servidas, etc; estas normas são herança das cidades de Portugal, desde a Idade Média até o século XVIII, e suas colônias, pois se compararmos as posturas de cidades brasileiras do século XIX e as da Idade Média portuguesa encontraremos mais semelhanças do esperamos. Isto ocorre devido ao campo administrativo, que permaneceu imutável, especialmente nas medidas de controle do ambiente e atividades urbanas adotadas pelas câmaras municipais.

Na tradição municipal luso-brasileira, os registros mais antigos que podem ser identificados como Posturas Municipais aparecem nas Cartas de Foro dos Conselhos Medievais Portugueses. Estes registros são a passagem dos Conselhos Medievais do direito oral ao escrito, numa época onde se recorria a ele para diminuir as desavenças e os problemas entre os moradores das cidades. Poderíamos entender então, que as posturas municipais são uma prática de direito que herdamos da Baixa Idade Média, pelo viver constante e permanente de um grupo de pessoas, com todos os efeitos que isto poderia acarretar.

Na Vila de Nossa Senhora da Luz e do Bom Jesus dos Pinhais, cinco indivíduos pertencentes à elite camarária e possuidores de sesmaria, que descendiam dos primeiros povoadores e ocupavam a região, eram os detentores do poder da Câmara e de acordo com Jorge (2003, p. 14), “(...) a situação social decorrente de posse de sesmaria, verdadeiros latifúndios, proporcionando regalias, prestígio e poder”.

Foi por volta de 1508 que surgiram os primeiros vereadores, até então prevaleciam às Câmaras abertas onde deliberavam todos os *Homens Bons*.

Com a legislação Afonsina seria criado um sistema de representantes, instituindo-se a vereança. Vereador é a pessoa que *vereia* (do verbo verear, que quer dizer administrar). Como as demais vilas coloniais, onde o poder oficial estava organizado em Vereações ou Conselhos de Vereadores, Curitiba também vivenciou o seu Conselho de Vereadores passar a ser conhecido como Câmara Municipal, constituída, então, de dois juizes e três vereadores.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 171-189, jan./dez. 2007

Este poder instituído se preocupou com a questão do controle do espaço urbano, e conseqüentemente passou a influenciar a configuração da paisagem, e foi uma das principais preocupações do ouvidor Rafael Pires Pardini, no começo da década de 1720.

As deliberações urbanísticas do ouvidor foram, durante muito tempo, guia básico para a Câmara dos Vereadores no tocante à configuração urbana da cidade. Periodicamente, como era comum no Império Português, uma vistoria geral na Vila era ordenada, multando toda ocupação fora das normas.

A ação da Câmara seria primeiramente voltada à ordenação do território que lhe fora conferido e à implementação de um espaço urbano dissociado do rural. Mais para o final do século 18, os vereadores começariam a se ocupar com freqüência da questão do abastecimento urbano e da regulamentação dos costumes. Além da construção e manutenção de caminhos e pontes, a Câmara de Curitiba, ainda no século 18, esteve envolvida nos conflitos entre Portugal e Espanha e participou na conquista e colonização dos territórios do Oeste, como os Campos de Guarapuava e do Sul.

Por volta de da década de 1740, a câmara produziu uma espécie de Código de Posturas de Curitiba. Estas posturas acompanhavam a legislação portuguesa e nasciam das deliberações dos vereadores para enfrentar o desalinhamento dos lotes. A Câmara Municipal de Curitiba (1747, v. 19, fls. 25) assim esclarece:

(...) desde hoje em diante todos os quintais que se fizerem de novo e os desmanchados que se reformarem se farão com as paredes fronteiras todas por alinhamento na forma da lei com pena dos que o contrário fizerem pagar para este conselho seis mil réis e trinta dias de cadeia e se lhe botar abaixo o que de novo fizerem e renovar a sua custa (...).

Até o século XVIII, a Câmara ainda não estava organizada para prover a Vila de serviços públicos. Ela apenas fiscalizava e impunha o modelo de urbanização da época; era atribuição dos moradores o calçamento das ruas, os vereadores apenas *determinavam aos moradores que fizessem* as suas calçadas até o meio da rua. Somente a partir do século XIX é que a Câmara Municipal assumiria a tarefa de pavimentar o terço central das ruas, ficando a cargo dos moradores de ambos os lados das ruas pavimentar o restante das mesmas.

A grande preocupação das leis urbanísticas da Câmara Municipal da época era a de se impor um traçado racional às cidades, apesar de isto ser uma tarefa nada simples e para realizá-la os vereadores enfrentavam diversos obstáculos; dentre eles os que se destacavam eram: a topografia ou simplesmente a falta de recursos financeiros para indenizar os proprietários atingidos pela deliberação de retificar as ruas. Assim, a solução encontrada foi a de regularizar o traçado urbano à medida que a cidade crescesse e controlar a sua expansão, enquadrando-a nas legislações vigentes. Neste contexto a Câmara tentava, no possível, resolver os problemas urbanos de Curitiba, porém não havia a prática de se planejar a cidade a médio ou em longo prazo, ainda.

Em síntese, pode-se dizer que por volta de 1783, final do século XVIII, a Vila de Nossa Senhora da Luz do Bom Jesus dos Pinhais possuía uma paisagem configurada a partir da organização político-administrativa e econômica, e era praticamente formada apenas por algumas casas em construções simples e um raro comércio circundado por terras inabitadas ou

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 171-189, jan./dez. 2007

sesmarias: de onde vinha os produtos de consumo para a Vila. Para se ter uma imagem da pequenez deste grupo de edificações que formava a paisagem da Vila, e perceber seu impacto na paisagem natural, tomemos como exemplo a paisagem de Curitiba em 1894 (Foto 09), onde já temos uma percepção de uma pequena cidade, mas sem esquecer que avançamos mais de um século na história da cidade.



**Foto 09:** Região do Passeio Público de Curitiba. À esquerda a Rua Treze de Maio e a direita a Praça Dezenove de Dezembro. Fonte: Fenianos (2003)

Como já investigamos, as cidades coloniais brasileiras apresentavam tipologias muito semelhantes às cidades medievais européias e de acordo com Macedo e Robba (2001, p. 20):

As praças eram determinadas pelas funções, podendo haver uma sobreposição. As praças medievais eram classificadas em: praças de mercado (ocorria à atividade econômica, grande movimentação); praças no portal da cidade (área de passagem, triangulares de onde partiam ruas para o centro); praças como centro da cidade (no centro de um povoado); adros de igrejas (espaços de reunião em frente às igrejas); praças agrupadas (conexão entre praças de mercado e adros de igrejas). No Brasil era permitido que todas essas funções ocorressem no mesmo lugar, provocando uma interação social.

Em Curitiba, a estruturação da *Praça Principal*, onde hoje é a atual Praça Tiradentes foi formada dentro deste padrão urbano ibérico, onde se valorizava, dentro da paisagem, o conjunto de edificações constituído pela Capela, Casa de Câmara e Cadeia (Foto 10) e o Pelourinho, sendo que estes dois últimos via de regra, se tornavam o símbolo do poder, ocorrendo a usual centralização do mesmo, tanto física como paisagística. O Pelourinho e a Casa de Câmara e Cadeia eram o ostentáculo de poder na Curitiba colonial, um instrumento da metrópole que marcava presença na paisagem da vila.



Foto 10: Cadeia Pública de Curitiba. Lewan Dowski. Fonte: Viana (2001)

Para o urbanismo português a cidade tinha como função principal abrigar o comércio, serviços administrativos e religiosos, já que a habitação principal dos proprietários rurais eram edificadas em suas sesmarias, não deixando, porém de possuírem uma segunda residência no rocio, onde passavam os feriados religiosos, festas, casamentos, etc.

De acordo com Oba (1998, p. 24):

A implantação deste modelo em Curitiba foi um processo lento e paulatino e que exigiu da câmara, sob a orientação dos ouvidores, um acompanhamento incansável e paciente ao longo de todo o período em que perdurou como um paradigma. Erigida a capela por volta de 1654, instalado o Pelourinho em 1668 e organizada a justiça em 1693, passou-se à demarcação do Rocio. A Casa de Câmara só se concretizaria em 1726 por intervenção firme do próprio ouvidor Pardinho.

Havia uma preocupação com o urbanismo através das atas e posturas publicadas. E à medida que o desenho urbano ia sendo traçado, a paisagem evoluía dentro dos parâmetros urbanísticos de Portugal, que tentava na medida do possível trazer as paisagens urbanas européias até o nosso rocio não só no desenho, mas também na arquitetura. Auguste de Saint-Hilaire descreveria a Curitiba da época como uma Vila quase circular, pequenas casas e ruas largas, segundo descreve Fenianos (2003, p. 19).

Para se obter uma paisagem com características urbanas as autoridades não poupavam esforços nem Posturas Municipais, consolidando uma tipologia de paisagem urbana, dentro do padrão colonial de urbanismo; onde ruas sem casas não eram concebíveis, por isto, via de regra, a paisagem das mesmas era configurada a partir de um alinhamento de casas construídas e justapostas, pois os terrenos não deveriam ser murados para não se interromper a regularidade da paisagem urbana.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 171-189, jan./dez. 2007

As ruas coloniais eram estreitas, tortuosas e estruturadas pela construção dos casarios, e juntamente com os largos e praças elas convergiam para uma área central; onde se localizava a edificação da Capela, representando o poder religioso: o Pelourinho, fortalecendo a presença da Coroa Portuguesa; além do Mercado Municipal, o poder econômico.

Numa visão paisagística de território, este conjunto edificado não deixava dúvidas quanto à união da religião e do estado na colonização da Vila de Nossa Senhora da Luz e Bom Jesus dos Pinhais, mais tarde Curitiba, por ocasião de ser elevada à Capital da Província do Paraná em 1853.

**ABSTRACT:** *This paper analyses the political relation between the Portuguese Kingdom and Brazil as a colony and its influence in shaping Brazilian urban landscape in the 17th and 18th centuries. The case studied is the so-called "Vila de Nossa Senhora da Luz e Bom Jesus dos Pinhais", presently known as Curitiba. Cultural and political influence of Portuguese urban patterns in the way the area of Curitiba was occupied and the evolution of urban landscape are reviewed on the basis of city laws, which from 1721 on, were the main mechanisms of administrative power used by the Portuguese government to organize urban space and to guarantee order and its rule. Such city laws can be considered a symbol of power, and shaped urban landscape in Curitiba even before the Imperial Period.*

**KEYWORDS:** *power, urban landscape, urban legislation*

## REFERÊNCIAS

BACELAR, Jonildo. *Guia Geográfico: história de Curitiba (Paraná) - Praça Tiradentes e a Catedral*. 2005. Disponível em: <<http://www.curitiba-parana.com/praca-tiradentes.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2005.

BONAMETTI, João Henrique; DITTMAR, Adriana Corsico. *História do Paisagismo*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), 2002. Apostila Paisagismo Local: teoria e projeto.

BONAMETTI, João Henrique. *A ação do IPPUC na transformação da paisagem urbana de Curitiba a partir da área central*. São Carlos: Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo (EESC-USP), 2001. Dissertação de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo. Área de Tecnologia do Ambiente Construído.

BUENO, Eduardo. *Brasil: uma história. A incrível saga de um país*. São Paulo; Ática, 2004.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 171-189, jan./dez. 2007

CURITIBA. CÂMARA MUNICIPAL. *Leis, Decretos e Atas de Posturas Municipais*. Ata do Levantamento do Pelourinho, 1721. Curitiba: Imprensa Estadual, v.1.

FENIANOS, Eduardo Emílio. *Manual Curitiba: a cidade em suas mãos*. Curitiba: Editora Universidade, 2003.

JORGE, Valesca Xavier Moura, ed. lit. *Família e Poder: um estudo sobre a sociabilidade na Curitiba setecentista*. In: Anais da Jornada Setecentista, V. Curitiba, 2003.

MACEDO, Silvio Soares; ROBBIA, Fábio. *Praças Brasileiras*. São Paulo: EDUSP.

MACHADO, Lia Osório. *Esquema da linha de demarcação do Tratado de Tordesilhas*. 1994. Disponível em: <<http://www.igeo.ufjf.br/fronteiras/mapas/map001>>. Acesso em: 29 ago 2005.

MARTINI Jr., Jovelino. *Câmara Municipal*. Foz do Iguaçu: União de Faculdades Cataratas (UDC), 2004. Trabalho final de Graduação (TFG).

MORAES, José Geraldo V. de. *Cidade e Cultura urbana na primeira República*. São Paulo: Atual, 1998.

OBA, Leonardo. *Os marcos urbanos e a construção da cidade: identidade de Curitiba*. São Paulo: FAU-USP, 1998. Tese de doutoramento.

PEREIRA, Magnus Roberto de Mello; SANTOS, Antonio César. *Posturas Municipais: Curitiba, Castro, Ponta Grossa. Décadas de 1820 a 1860*. Monumenta. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998.

REIS FILHO, Nestor Goulart. *Evolução urbana do Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2000.

STEGA, Lucinéia Cunha; FLORES, Mariléia Dias. *História do Paraná do século XVI a década de 1950*. Londrina: UEL, 2002.

VERISSIMO, Francisco S.; BITTAR, Willian S.M.; ALVAREZ, José Mauricio. *Vida Urbana: A evolução do cotidiano da cidade brasileira*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

VIANNA, Eunice Rauen. *Agenda Mais: Arquitetura, engenharia e decoração*. Guias de compras e serviços. Curitiba: Gráfica Ótima, 2001.

## A VIDA COMO OBRA DE ARTE

*Stela Maris da Silva<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O artigo objetiva, a partir do pensamento de Michel Foucault, considerar a problemática da constituição do sujeito e, sobretudo, o privilégio da ética no processo de subjetivação em função de uma estética da existência. Aponta ainda que o sujeito de desejo, quando tem domínio de si, desenvolve uma arte da existência, determinada pelo cuidado de si. Hoje o indivíduo, limitado pelos domínios do saber constituído pelos jogos de verdade e dispositivos de poder, teria possibilidade de escolhas pessoais, considerando a vida como obra de arte.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ética; Estética da Existência ; Cuidado de Si.

## INTRODUÇÃO

Michel Foucault, situado na França do século XX produziu uma obra com marcas da cultura européia contemporânea. Estudou uma multiplicidade de temas, localizados no espaço e no tempo, em três diferentes eixos: um eixo epistemológico (cujos temas são: saberes e verdade), um segundo eixo político (com o tema: poder) e um terceiro eixo ético (com o tema: sujeito ético).

Ele buscou, na moral greco-latina e em estudos de algumas tecnologias do eu, onde são encontrados elementos que permanecem na moral moderna, os temas do “cuidado de si” e do “uso dos prazeres”, estudando os jogos de verdade na relação de si para si, e a constituição de si mesmo como sujeito. Ou seja, fez um deslocamento histórico, para observar a possibilidade de constituir-se como sujeito de outro modo, sem os mecanismos disciplinares, e a partir daí pensar a atualidade, pensar uma Estética da Existência.

A busca de estilos de existência tão diferentes uns dos outros como seja possível me parece um dos pontos, graças aos quais a investigação contemporânea se pode inaugurar na Antigüidade, em grupos singulares. A busca de uma forma de moral que seja aceitável para todos – no sentido de que todos devam submeter-se a ela – parece-me catastrófica. (FOUCAULT, 1994 b, 706)

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Filosofia. Professora da Faculdade de Artes do Paraná; Membro da Equipe de Gestão de Ensino, na área e Filosofia e Sociologia do NRE –Paranaguá, da SEED.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 191-200, jan./dez. 2007

Para Foucault, a ética é um modo de o indivíduo relacionar-se consigo. Então, cabe perguntar, do ponto de vista prático, como se constitui o indivíduo como sujeito moral de suas ações, a sua aceitação da diversidade, dos fundamentos como móveis e modificáveis, enfim, pensar a ética como criação de, e a partir da liberdade, pensar o indivíduo como obra de si mesmo. Contudo, para Foucault, a liberdade é um processo complexo engendrado pela reflexão, prática e atitude, é condição da estética da existência. A crítica é o componente da estética da existência para levar tão longe quanto possível o trabalho da liberdade (FOUCAULT, 2000, p. 348).

Inúmeras são as possibilidades de estudos que a obra de Michel Foucault suscita. Então, para estudá-la, há necessidade de escolhas, e de demarcações. A problemática da constituição do sujeito e, sobretudo, o privilégio da ética no processo de subjetivação em função de uma estética da existência, é uma escolha que fazemos para tratar neste artigo. Para tal escolha foi preciso optar pelo conjunto de textos da última fase (1978-84) dos escritos de Foucault.

## NA ANTIGÜIDADE CLÁSSICA O VALOR MORAL DO CUIDADO DE SI

Em *O uso dos prazeres* (mundo grego do século IV a.C.), e *O cuidado de si* (mundo greco-romano do século II d.C.), volumes 2 e 3 respectivamente da *História da sexualidade*, Foucault fez história do pensamento, não história de costumes, de comportamentos, mas uma história das problematizações do prazer, do desejo e dos comportamentos sexuais, procurando compreender porque questões relacionadas ao sexo passaram a ser objeto de preocupação moral. Nessa discussão, Foucault apresentou a noção de estética da existência ou “arte de si”.

No volume 2, ele tratou da história da ética sexual analisando como foram problematizados os elementos constitutivos da ética (substância ética, modo de sujeição, trabalho ético e teleologia) relacionando-os à maneira pela qual foi problematizada a austeridade sexual das práticas que davam forma à conduta do sujeito moral. Tendo domínio da Dietética (relação com o corpo – saúde – jogo da vida e da morte), da Econômica (relação com o outro sexo – esposa – relações familiares), da Erótica (relação com o seu próprio sexo – parceiros – ajustamento entre papéis sociais e papéis sexuais) e da Ascética (relação com a verdade – condições espirituais – acesso à verdade), os indivíduos se autoconstituíam estilizando sua existência.

O domínio atingido do sujeito moral seria expresso como domínio sobre si, tanto no modelo de vida doméstica como no modelo da vida pública, onde o essencial seria a constituição da autoridade no governo de si, na administração da casa e no governo da pólis. Esta forma ativa de domínio de si tinha a *sophrosyne* como objetivo, ou seja, governar desejos e prazeres para alcançar a liberdade e o conhecimento. Liberdade de poder que se exercia sobre si, e poder que se exercia sobre os outros. O cuidado de si era a condição para não se tornar escravo dos seus desejos, sendo, portanto a própria liberdade individual. A liberdade individual e até civil foi problematizada pelos gregos como ética (*ethos*), sendo uma tarefa política.



R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 191-200, jan./dez. 2007

Na Antigüidade clássica o valor moral do domínio de si é também um valor estético. A liberdade manifesta a vida como obra. O regime físico dos prazeres e a economia que se lhes impõe faz parte da arte de si. É no domínio de si que o sujeito mostra-se em relação a si mesmo. O sujeito de desejo quando tem domínio de si, desenvolve uma arte da existência, determinada pelo cuidado de si. As *tekhnai*, ou artes da existência são referências para as análises que demarcam uma linha entre a razão e o saber, onde esta o domínio da estética. Foucault interroga, por que a finalidade é estética?

(...) de que maneira, por que e sob que forma a atividade sexual foi constituída como campo moral? Por que esse cuidado ético? Por que esse cuidado ético tão insistente, apesar de variável em suas formas e em sua intensidade? Por que essa ‘problematização’? (...) (FOUCAULT, 1984, p. 14)

Ele não pretendeu analisar comportamentos, nem ideais, sociedades e suas ideologias, mas as “problematizações” através das quais o indivíduo se dá como podendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam. A atividade e os prazeres sexuais foram problematizados através das práticas de si, e com isso se coloca em jogo os critérios de uma estética da existência. O indivíduo pode dominar-se, transformar-se na relação consigo mesmo, independente de prescrições. O regime é de uma “arte de viver”, onde se evita o desperdício e requer cuidado para evitar a morte. Os prazeres que provém da atividade sexual são resultante do jogo entre vida e morte, sendo o campo para a formação ética do sujeito. Em *O Uso dos prazeres*, ele deixa claro que

(...) a exigência de austeridade implicada pela constituição desse sujeito senhor de si mesmo, que não se apresenta sob a forma de uma lei universal, à qual todos e cada um deveriam se submeter; mas, antes de tudo, como um princípio de estilização da conduta para aqueles que querem dar à sua existência a forma mais bela e melhor realizada possível.(FOUCAULT,1984, p.218)

Portanto, nem interdições, nem leis universais, mas sim, uma estética da existência daria a forma bela à vida.

## CULTURA ROMANA NO SÉC. I e II d.C – “IDADE DO OURO DO CUIDADO DE SI- A ASCESE

Na cultura romana do séc. I e II d.C “ idade de ouro do cuidado de si”, a ascese é o modo para o sujeito se autoconstituir.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 191-200, jan./dez. 2007

A autoconstituição do sujeito moral na ética romana teve os mesmos elementos da ética grega clássica, mas observa-se deslocamentos. O domínio de si, e o trabalho sobre a alma eram exercícios de autodomínio, muito mais difíceis e austeros. Neste novo tipo de relacionamento consigo na ética romana, Foucault destacou os temas da relação conjugal e do jogo político, para mostrar as novas problematizações. O casamento, por exemplo, era valorizado tornando-se, por um lado, assunto público com medidas legislativas e por outro, assunto privado que envolvia estilo de vida com vínculo pessoal, com acordo de deveres e obrigações compartilhadas livremente.

A questão do conhecimento e da verdade tornou-se mais importante no trabalho que era preciso realizar sobre si mesmo. A experiência moral tinha um estilo mais rigoroso, que instituiu uma cultura de si intensa sem intervenção da política, sem os critérios de uma estética da existência, mas de princípios gerais do *logos*. O indivíduo se autoconstituía dominando-se como ser racional, ligado a outros indivíduos igualmente racionais, estabelecendo relações intersubjetivas recíprocas.

Isto implicava uma nova configuração da relação consigo, uma ética do cuidado de si referida a princípios universais. Era uma nova arte de viver, com domínio rigoroso do desejo, uma economia voltada para a escassez e a anulação do prazer como objetivo.

A temática da “relação consigo” foi abordada por Foucault em vários textos, pois a obra *Confissões da carne*, que seria o quarto volume da *História da Sexualidade*, e trataria desse tema, não foi publicada.

## ANULAÇÃO DE SI, NA PROCURA DA VERDADE SOBRE SI: SÉCULOS IV E V

As mudanças ocorridas entre os séculos IV e V sinalizavam para uma anulação do si, apontavam o surgimento do sujeito de desejo e de uma nova tecnologia de produção da verdade. O processo de subjetivação era entendido como um processo de procura da verdade sobre si, que se constituía pela obediência e pela confissão ao outro, e que acabou por inspirar a própria destruição do si. Era uma renúncia de si que decorria do quanto se descobria de si mesmo. Foucault considerava um paradoxo o cuidado de si que levava, ao mesmo tempo, à auto-renúncia.

Para Foucault, o conceito de *gnôthi seautón* (“conhece-te a ti mesmo”), é a fórmula que está na base da questão da relação entre sujeito e verdade. Foucault levantou a questão do valor atribuído ao “conhece-te a ti mesmo” e a desvalorização da noção de “cuidar de si mesmo”. A noção de *epimeléia heautoû*<sup>2</sup> esteve presente em diferentes formas e práticas filosóficas ou espirituais, com formulações de caráter positivo e moral como “ocupar-se de si mesmo”, ou “cuidar de si”, etc. Paradoxalmente, a partir desta noção, também se desenvolveram morais austeras, nos primeiros séculos antes da era cristã, que reapareceram na moral cristã e no mundo moderno. No entanto as regras rígidas encontradas nos códigos foram sendo modificadas no

<sup>2</sup> Inquietar-se consigo ou *epimeléia heautoû* é um princípio fundamental que caracterizou, ao longo da antiguidade grega e romana, a atitude filosófica, como uma atitude racional. Matriz da noção de vida ascética para o cristianismo

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 191-200, jan./dez. 2007

contexto de uma ética do egoísmo, seja no renunciar a si mesmo do cristianismo, seja na obrigação com a coletividade da moral moderna.

Segundo Foucault, os paradoxos citados podem ter sido uma das causas para que a noção de “ocupar-se de si” fosse desqualificada, desvalorizada, até desaparecer. Porém, levantou outra hipótese: o que convencionou chamar de “momento cartesiano”.

## O MOMENTO CARTESIANO

No procedimento cartesiano descrito nas *Meditações*<sup>3</sup> dois pontos marcaram a requalificação filosófica do *gnôthi seautón*<sup>4</sup>, e a desqualificação do *epimeleia heautou*. Foucault lembrou da noção cartesiana de evidência, a qual é própria da consciência e do autoconhecimento como verdade do ser. O *gnôthi seautón* passou a ser procedimento filosófico, enquanto que o cuidado consigo mesmo acabou sendo excluído da “filosofia” moderna.

Foucault fez uma relação entre filosofia e espiritualidade, mostrando que, no Ocidente, a espiritualidade dizia respeito à idéia do sujeito, que tal como é não pode ter acesso à verdade, pois precisa se transformar; a transformação acontece num movimento de ascensão, em que o sujeito sai de sua condição atual, e por iluminação, e também por ascese (*askesis*), ou seja, por um trabalho de elaboração de si mesmo, passa a ter a condição de ter acesso à verdade. A ascese é uma forma de equipar-se, uma transformação experimentada pelo sujeito para alcançar outra forma de ser. Através das práticas ascéticas de si o sujeito se constituía como sujeito ético. É importante lembrar que a ascese era uma “experiência modificadora de si no jogo da verdade” imprescindível para a autoconstituição (FOUCAULT, 1984, p.13).

O enunciado do cuidado de si foi pontuado fundamentalmente como a experiência ética no mundo greco – romano. A *askesis* foi considerada uma prática da verdade. Ora, se a filosofia pode ser entendida como uma forma de pensamento que interroga sobre como ter acesso à verdade, então a espiritualidade poderia ser a forma de transformar a si mesmo para ter acesso à verdade.

Séculos depois, na idade clássica e moderna, quando o acesso à verdade se dará apenas pelo conhecimento, e do sujeito não se exige mais nada, apenas a busca da verdade, as condições não serão mais as da espiritualidade, mas sim condições formais do método. A partir do “momento cartesiano”, o acesso à verdade passa a ter outras condições, entre elas que o sujeito não seja louco, pois a loucura é excluída e aparece como impossibilidade para o acesso à verdade. Algumas são condições intrínsecas ao conhecimento e outras extrínsecas ao ato de conhecimento. Portanto o sujeito não será mais posto em questão, ou seja, o acesso à verdade não significa recompensa e o conhecimento não é mais salvação para o sujeito.

<sup>2</sup> DESCARTES, *Méditations*, 1, Oeuvres, Pléiade, p. 268. Obra consultada: DESCARTES, R. *Obras escolhidas*. Trad. Guinsburg e Bento Prado Jr. São Paulo: Difusão Européia, 1962.

<sup>3</sup> *Gnôthi seautón* ou “conhece-te a ti mesmo”.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 191-200, jan./dez. 2007

## A EVOLUÇÃO DAS TÉCNICAS DE SI - A NORMALIZAÇÃO DO SUJEITO MODERNO

Em 1982, foi realizado um seminário sobre as “*Tecnologias de si*”, na Universidade de Vermont (Canadá). Ali, Foucault descreveu a evolução das técnicas de si, dizendo que hoje se vê diferente: “Para os gregos, esse preceito do ‘cuidado de si’ configura um dos grandes princípios das cidades, uma das grandes regras de conduta da vida social e pessoal, um dos fundamentos da arte de viver. É uma noção que, hoje em dia, perdeu sua força e é obscura”. (FOUCAULT, 1994 c, p.786) Foucault argumentou dizendo que, quando se pergunta sobre o princípio moral da Antiguidade, a resposta é “o conhecer-te a ti mesmo” e não “tome conta de você mesmo”. Ora, o “conhecer-te a ti mesmo” é um conselho técnico a ser observado para consultar o oráculo, que chama atenção sobre a natureza da consulta.

O princípio délfico não é uma máxima abstrata em relação à vida; é um conselho técnico (...). É uma regra prática que entre os gregos e romanos esteve associado ao princípio do cuidado de si, prestar atenção em si. “E é essa necessidade de tomar conta de si que torna possível a aplicação de máxima délfica. (FOUCAULT, 1994 c, p.786)

Segundo Foucault, o princípio délfico está subordinado ao cuidado de si, pois existem diferentes formas de cuidado e, portanto, diferentes formas de si.

O que aconteceu foi uma inversão na ordem dos princípios do “cuidado de si mesmo” e “conhecer-te a ti mesmo”. “Na cultura greco-romana, o conhecimento de si aparece como consequência do cuidado de si. No mundo moderno, o conhecimento de si constitui o princípio fundamental”. (FOUCAULT, 1994 c, p.786) Os deslocamentos da subjetividade, os acontecimentos sociais e políticos foram dando ao “cuidado,” maior ou menor visibilidade a esse aspecto da experiência humana.

O “cuidado de si” não desapareceu com o cristianismo, mas se modificou, se mostrando nas técnicas de si, e nas formas como estas técnicas foram se produzindo na atualidade ética.

O sujeito moderno constituiu-se a partir da normalização objetivada em diferentes práticas, como a educativa, a médica, a psicológica, entre outras e, portanto sem a experiência da relação consigo, sem o cuidado ético-estético.

Em entrevista dada a Martain, em Vermont, dizia Foucault que, através da normalização efetivada pelas diferentes práticas, o humanismo, é um modelo de humanidade que tem tomado forma e se passa por universal. Esse modelo serviu para marxistas, liberais, nazistas e católicos. Segundo ele, o que assusta no humanismo “(...) é que ele apresenta certa forma de nossa ética como modelo universal não importando qual modelo de liberdade. (FOUCAULT, 1994d, p.782) E completa, dizendo de outras liberdades possíveis para além do que nos deixa imaginar o humanismo. “(...) nosso futuro comporta mais segredos, mais liberdades possíveis e mais invenções do que nos deixa imaginar o humanismo, na representação dogmática que se tem dado aos diferentes componentes do espectro político: à esquerda, o centro e a direita.”. (FOUCAULT, 1994d, p.782). Perguntado se é isto que ele está sugerindo nas “técnicas de si”, ele responde afirmativamente. As técnicas de si, segundo Foucault são as práticas,

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 191-200, jan./dez. 2007

(...) que permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre os corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser; de transformarem-se a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade. (FOUCAULT, 1994, p.785)

Entendidas como ascese, as tecnologias de si têm uma tarefa constante de auto-superação do sujeito, criando uma relação satisfatória consigo, construindo a autonomia, dotando-se da capacidade de resistência, como alternativa diante do poder moderno.

Para Foucault, a ascese é um trabalho cuidadoso do indivíduo sobre si, orientado para resistir o poder subjetivante. Porém, ele não define e não distingue mais precisamente os conceitos de ascese, tecnologia de si, auto-subjetivação, desprendimento de si. Seu interesse é o estudo de diferentes práticas (ascese) para a busca de uma determinada relação consigo, e para o sujeito fazer resistência ao poder disciplinar. Como exemplo de prática ascética, na introdução ao *O uso dos prazeres*, Foucault apresenta uma noção de filosofia influenciada pelo trabalho de Pierre Hadot, com a reabilitação da filosofia como ascese e forma de existência.

Em *Exercices spirituels et philosophie antique* (Exercícios espirituais e filosofia antiga), Hadot salienta a filosofia como exercício espiritual, noção esta encontrada nas escolas filosóficas desde os platônicos até os estoicos. A filosofia como exercício espiritual (*askesis*) tem por objetivo formar a alma dos alunos. É um exercício de transformação do modo de pensar e de ser, que supera a individualidade e transcende o eu a uma perspectiva cósmica e universal da mãe natureza, superando as paixões.

A ascese é uma tarefa constante de auto-superação do sujeito, uma experimentação consigo próprio em devir. Então, a filosofia seria uma experiência modificadora de si, uma experiência do pensar a própria história para saber como podemos ser de outra forma, como pensar de outro modo. Uma experiência modificadora de si, como processo criativo de fazer da vida uma obra de arte.

Na Antigüidade, a vontade de ser um sujeito moral e a busca de uma ética da existência significava a afirmação da própria liberdade, e a tentativa de dar a sua vida uma forma, na qual podia se reconhecer e ser reconhecido por outros. No cristianismo, com o princípio da obediência, a moral assume a forma de um código de regras. O cristianismo inaugurou uma outra experiência ética, uma outra concepção de subjetividade cuja base seria a renúncia. A experiência ética cristã passa a ser a experiência verticalizada entre o mundo dos homens e o mundo celeste. A constituição da subjetividade, portanto, depende da renúncia do mundo terreno e estaria referida ao mundo da transcendência, mas concebida como interioridade e consciência de si.

Passou-se de uma moral que buscava uma ética pessoal à uma moral de obediência de um sistema de regras. Porém, para Foucault, “a idéia de uma moral como obediência a um código de regras está em processo, presentemente, de desaparecimento; já desapareceu. E a essa ausência de moral, responde, deve responder uma busca de uma estética da existência.” (FOUCAULT, 1994, p.732)

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 191-200, jan./dez. 2007

## QUE TIPO DE ÉTICA PODEMOS CONSTRUIR? POR UMA ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA...

Perguntado sobre que tipo de ética podemos construir, Foucault respondeu que teríamos que criar a nós mesmos como obra de arte, com a questão se a vida de cada pessoa não poderia se tornar uma obra de arte.

Ele se disse impressionado pelo fato de que em nossa sociedade, a arte seja relacionada aos objetos e não aos indivíduos, ou à vida.

Foucault tentou mostrar que estamos nos modificando para alguma coisa que não sabemos ainda o que é. Na discussão atual sobre uma nova estilística da existência, a ascese deve ter um importante papel para que cada indivíduo constitua a sua própria ética, num caminho de criar novas formas de vida, sem a normatização de um modo de existência.

Para compreender uma estética da existência é preciso ter coragem, deslocar-se, não permanecer o mesmo. Temos que conseguir pensar o que está aí, mas invisível, para pensar o que não se pensava antes. Teoricamente é necessário romper com a idéia que o indivíduo nos é dado, para ao contrário pensar que precisamos criar a nós mesmos.

Na aula de 6 de janeiro de 1982- primeira hora, transcrita na obra *La hermenéutica del sujeto: Curso em el Collège de France (1981-1982)*<sup>5</sup>, Foucault diz que a questão que tratará nas aulas daquele ano se refere ao modo histórico de tratar no Ocidente, as relações subjetividade/verdade. Tomou como ponto de partida a noção de "inquietud de si mismo", expressão esta, pela qual ele procurou traduzir a noção grega de *epimeleia heautou*, traduzida pelos latinos como *cura sui*.

Foucault disse ser um tanto paradoxal, bem como sofisticado tratar da relação sujeito/verdade a partir da noção da inquietude do si mesmo, pois, tradicionalmente esta noção está relacionada com o *gnóthi seauton* (conhece-te a ti mesmo). O preceito délfico do "Conhece-te a ti mesmo" seria a fórmula fundadora das questões relativas a relação sujeito/verdade.

A partir daí ele detém-se ao esclarecimento da noção de *epimeleia heautou*, objeto das aulas daquele ano. Esquemáticamente diz que *epimeleia heautou* é tema de uma atitude geral de considerar as coisas, que envolve o respeito a si mesmo, o respeito com os outros e o respeito com o mundo. É um modo determinado de olhar. É um olhar do exterior, um voltar-se do mundo, para si mesmo. Mas é também, um conjunto de ações, de práticas e técnicas para purificar-se, modificar-se, tornar-se ético no processo de subjetivação em função de uma estética da existência.

A escolha pessoal da forma de viver tornar-se ético na base de uma estética da existência se produz no âmbito das experiências, onde algumas escolhas são possíveis outras não. Não se trata, portanto de um esteticismo fantasioso. A base está justamente na crítica dos domínios de saber e dos dispositivos de poder que condicionam nossa experiência e delimitam as possibilidades da época, as quais não são necessárias, nem imutáveis, e mostram os lugares de transgressão possíveis.

---

<sup>5</sup> FOUCAULT, M. *La hermenéutica del sujeto: Curso em el Collège de France (1981-1982)*. Trad. Horacio Pons, edição estabelecida por Frédéric Grós, sob direção de François Ewald e Alessandro Fontana. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A., 2002. Título original: *L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France. 1981-1982*. Seuil/Gallimard, 2001.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 191-200, jan./dez. 2007

A crítica de nossa época e do próprio eu, como um cuidado consigo, um inquietar-se, é ao mesmo tempo prática de si e deslocamento de limites, modo de experimentação de uma estética da existência.

Mesmo que se leve em conta estas considerações, é importante ter claro que Michel Foucault não fundamentou uma ética nova. O que encontramos em seus livros é o efeito que produzem na medida em que não definem o que devemos fazer.

**ABSTRACT:** *This article considers the problem of subject constitution drawing on Michel Foucault's thought and encompassing the privilege of Ethics in the inner process, linked to the aesthetic of existence. The study also points out that when the subject of desire has full control over himself or herself, develops an art of existing that is shaped by his/her self care. Nowadays, the individual who is constrained by the power of knowledge, which is designed by truth games and power mechanisms, would have means of making personal choices if he/she considered life as a work of art.*

**KEYWORDS:** *Ethic; Aesthetic of the existence; self care.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Inês.Lacerda. *Foucault e a crítica do sujeito*. Curitiba: EDUFPR, 2000.

DESCARTES, R. *Obras escolhidas*. Trad. Guinsburg e Bento Prado Jr. São Paulo, Difusão Européia, 1962.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.

ESCOBAR, Carlos Henrique. (org) *Michel Foucault, 1926-1984. O dossier: últimas entrevistas*. Trad. Ana Maria A. de Lima e Maria G.R. da Silva. Rio de Janeiro, Taurus, 1984.

FOUCAULT, Michel. O uso dos prazeres. *História da sexualidade*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro, Graal, 1984. v. II.

\_\_\_\_\_. O cuidado de si. *História da sexualidade*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro, Graal, 1985. v. III.

\_\_\_\_\_. *Dits et écrit*. Paris, Gallimard, 1994a. v. III.

\_\_\_\_\_. *Dits et écrit*, Paris, Gallimard, 1994b. v. IV.

\_\_\_\_\_. Les techniques de soi. *In: Dits et Écrits*. Paris, Gallimard, 1994 c. v. IV. p. 783-813.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 191-200, jan./dez. 2007

\_\_\_\_\_. Vérite, pouvoir et soi. In: *Dits et écrit*. Paris, Gallimard, 1994 d. vol. IV. p. 777-783.

\_\_\_\_\_. À propos de la généalogie de l'éthique: un aperçu du travail en cours. In: *Dits et écrit*. Paris, Gallimard, 1994e. vol. IV. p. 609-631.

\_\_\_\_\_. Usage des plaisirs et techniques de soi. In: *Dits et écrit*, Paris, Gallimard, 1994 f. vol. IV. p.539-562.

\_\_\_\_\_. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2000. vol. II. (Coleção Ditos e Escritos)

\_\_\_\_\_. *La hermenéutica del sujeto: Curso em el Collège de France (1981-1982)*. Trad. Horacio Pons. Buenos Aires, Fondo de Cultura Econômica de Argentina, S.A., 2002. Título original: L'herméneutique du sujet. Cour au Collège de France. 1981-1982. Seuil/Gallimard, 2001.

MUCHAIL, Salma.Tannus. A trajetória de Michel Foucault. In: *Extensão – Cadernos da pro-reitoria de extensão da PUC-MG*. Minas Gerais, v.a, n.1, p. 7-14, março, 1991.

\_\_\_\_\_. Sobre o conceito de genealogia em Michael Foucault. In: *Anais do CONGRESSO NACIONAL DE FILOSOFIA*. Curitiba, PUC-PR, 2000.

SOUZA, Sandra. *A ética de Michel Foucault: a verdade, o sujeito, a experiência*. Belém, Cejup, 2000.



**MUSICOTERAPIA**

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p.203-212, jan./dez. 2007

## HISTÓRIA DE RELAÇÃO COM A MÚSICA: A “COMPOSIÇÃO” DO MUSICOTERAPEUTA

*Patrícia Wazlawick, Denise de Camargo, Kátia Maheirie\**

**RESUMO:** Este trabalho é um recorte da pesquisa de Mestrado em Psicologia, que numa interface entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Musicoterapia, objetivou estudar os sentidos expressos nas narrativas que os jovens constroem sobre sua história de relação com a música. Foram entrevistados três jovens com idade entre 20 e 23 anos, estudantes do primeiro ano do curso de graduação em Musicoterapia (2004), da Faculdade de Artes do Paraná, Curitiba. Trabalhou-se com a Entrevista Narrativa (SCHÜTZE, 1977) e Autobiografia Musical (RUUD, 1998). Num duplo movimento entre teoria e dados empíricos foram-se construindo categorias emergentes das próprias narrativas, que permitiram visualizar os momentos da história de relação com a música entremeadas aos contextos coletivos e singulares. Percebeu-se que nas vivências em situações concretas, permeadas pela dimensão afetiva, deu-se uma utilização viva da música e as possibilidades de construção dos sentidos da mesma, em toda esta trama. Sentidos construídos pelas emoções, sentimentos, desejos, vontades, interesses, motivações de sujeitos em constantes relações com o contexto sócio-cultural implicados com a atividade musical, que constituem esta atividade enquanto ela também é constituinte deles. É sob este olhar histórico e contextualizado que se pretende agora discutir o processo de “composição” do musicoterapeuta.

**PALAVRAS-CHAVE:** Musicoterapeuta, história de relação com a música, psicologia Histórico-Cultural. Musicoterapia, Constituição do Sujeito.

### 1 PRIMEIRAS PALAVRAS: BREVE APRESENTAÇÃO DA MUSICOTERAPIA

A Musicoterapia é um campo de conhecimento bem como um campo de prática, ainda recente no meio científico<sup>1</sup>. Formalmente definida como a aplicação e utilização terapêutica da música e seus elementos (ritmo, melodia e harmonia), a Musicoterapia<sup>2</sup> pode ser

---

\* Patrícia Wazlawick é doutoranda em Psicologia pela UFSC; Denise de Camargo é doutora e professora da UFPR; Kátia Maheirie é doutora e professora da UFSC.

<sup>1</sup> O primeiro curso de graduação em Musicoterapia foi criado na Universidade de Kansas, EUA, em 1946 (GASTON, 1982). No Brasil o primeiro curso de especialização em Musicoterapia iniciou suas atividades em 1971 na Faculdade de Artes do Paraná (FAP), quando era uma especialização da licenciatura em Música. Em 1983 este curso passou ao nível de graduação, com duração de quatro anos.

<sup>2</sup> Definição da Federação Mundial de Musicoterapia (WFMT, 1996): “Musicoterapia é a utilização da música e/ou dos elementos musicais (som, ritmo, melodia e harmonia), por um musicoterapeuta qualificado, com um cliente ou grupo, em um processo estruturado para facilitar e promover a comunicação, o relacionamento, a aprendizagem, a mobilização, a expressão e a organização (física, emocional, mental, social e cognitiva) e outros

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 203-212, jan./dez. 2007

considerada uma arte e uma ciência. Desde a Antiguidade os gregos verificavam os efeitos terapêuticos da música, mas foi a partir da II Guerra Mundial que os estudos sistematizaram-se. Hospitais norte-americanos de veteranos de guerra recebiam músicos para tocar e cantar, e os médicos começaram a perceber consideráveis melhoras na saúde integral destes sujeitos a partir desta atividade. Surgia então, a necessidade de formar um profissional que fosse um músico e também um terapeuta (WAZLAWICK, 2004a), o musicoterapeuta.

## 2 APONTAMENTOS TEÓRICOS: CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Considerando a Psicologia Histórico-Cultural para pensarmos a questão da constituição do sujeito, encontramos as contribuições teóricas do psicólogo russo Lev S. Vygotski, que, a partir da matriz de pensamento do Materialismo Histórico e Dialético, entende que o sujeito é produto e produtor de relações materiais, que acontecem na história e num processo dialético. Nesta perspectiva o ser humano é sujeito e objeto das relações sociais. De acordo com Lane (1988), o sujeito é um ser concreto, manifestação de uma totalidade histórico-social, é um homem criativo e transformador, mesmo sendo determinado pelas imposições econômico, político e sociais de seu tempo, que são as condições materiais da existência. É um sujeito agente da história social, um membro indissociável da totalidade histórica que o produziu e a qual ele transforma por meio de sua atividade; está sempre em relação, é social mesmo já antes de nascer. “A materialidade histórica é produzida por e produtora de homens” (LANE, 1988: 15), onde o homem é sujeito da história e pode ser transformador de sua própria vida, de sua própria história. Sempre lembrando que as características macro-estruturais – de toda a sociedade, estão refletidas e reproduzidas em suas micro-unidades – os sujeitos (CARONE, 1988).

Neste sentido, Vygotski tece uma paráfrase de Marx, ao afirmar que “a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, *transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura*” (VYGOTSKI, 1929/2000: 27). O autor sinaliza, então, que as intrincadas relações entre as pessoas contribuem para constituir a existência das funções psicológicas<sup>3</sup>, e estas, por sua vez, não são estruturas naturais, mas são construções. Desta forma, a pessoa humana não somente se desenvolve, seguindo leis genéticas, naturais, determinadas no biológico, mas tem a possibilidade de construir a si mesma, e, por meio das relações com os outros, constituir-se sujeito.

O homem é, portanto nos termos de Vygotski “o conjunto das relações sociais encarnado no indivíduo” (1929/2000: 33). Sendo o sujeito o conjunto das relações sociais, e

---

objetivos terapêuticos relevantes, no sentido de alcançar necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas. A Musicoterapia objetiva desenvolver potenciais e/ou restabelecer funções do indivíduo para que ele/ela possa alcançar melhor integração intra e/ou interpessoal e, conseqüentemente uma melhor qualidade de vida, pela prevenção, reabilitação ou tratamento” (BRUSCIA, 2000: 286).

<sup>3</sup> Funções psicológicas são os processos psíquicos como: os sensoriais e motores, atenção, percepção, memória, linguagem e emoção. Concebidos, segundo Vygotski (1934/1990), como processos construídos nas relações entre seres humanos, implicam na utilização de instrumentos e signos, assim, funções que possibilitam a atividade mediada humana.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 203-212, jan./dez. 2007

tendo em vista que as funções psicológicas superiores constituem-se no coletivo, considera-se que isto é possível graças à articulação de uma “mediação semiótica”<sup>4</sup>, uma mediação sógnica, e principalmente por meio dos signos lingüísticos – em seus vários modos -, também construídos e compartilhados por uma coletividade, historicamente.

Falar da constituição do sujeito na perspectiva histórico-cultural da Psicologia é falar do movimento dialético que existe entre objetividade e subjetividade. Essas duas dimensões ao se relacionarem dialeticamente no contexto social se fazem constituintes do sujeito (WAZLAWICK *et al*, 2006). “Constituir-se como sujeito é, nesta perspectiva, realizar a dialética do objetivo e do subjetivo, já que o sujeito existe como subjetividade objetivada, que pela subjetividade (negação), se objetiva novamente, encontrando, por meio da subjetividade (negação), uma nova objetivação e assim infinitamente...” (MAHEIRIE, 2002: 37). E como o sujeito está sempre em relação, e passa a ser também produtor destes movimentos, encontra-se como uma síntese inacabada, aberta e em constante movimento. Está num processo constante de construir-se, de (re) inventar-se.

Na seqüência daremos continuidade a esta discussão a partir da problemática desenvolvida na pesquisa de mestrado em Psicologia (WAZLAWICK, 2004b), a saber: as narrativas tecidas pelos participantes acerca das experiências musicais vivenciadas e dos sentidos que elaboram sobre estes eventos e seus contextos, ao longo de suas vidas, que contribuem para a “composição” de histórias de relação com a música.

### 3 UMA HISTÓRIA DE RELAÇÃO COM A MÚSICA E A “COMPOSIÇÃO” DE UM MUSICOTERAPEUTA

Existe uma intrincada relação entre músicas, canções e histórias de pessoas. Neste entrecruzamento se faz presente a possibilidade das pessoas contarem suas histórias, tecerem suas narrativas, e também cantarem essas histórias, uma vez que podem usar músicas e canções para significarem e compreenderem momentos vividos. É desta intrincada e “implicada”<sup>5</sup> (HELLER, 1980) relação que emergem os sentidos nas histórias de relação com

<sup>4</sup> Mediação semiótica: “Se (...) por *cultura* for entendido o conjunto das produções humanas, as quais, por definição, são portadoras de *significação*, ou seja, daquilo que o homem sabe e pode dizer a respeito delas, então o nascimento cultural da criança (ou seja, de cada indivíduo humano em particular) é a porta de acesso dela ao universo das significações humanas, cuja apropriação é condição da sua constituição como um ser cultural. O acesso ao universo da significação implica, necessariamente, a apropriação dos meios de acesso a esse universo, ou seja, dos sistemas semióticos criados pelos homens ao longo da sua história, principalmente a linguagem, sob as suas várias formas. Em outros termos, isso quer dizer que a inserção do bebê humano no estranho mundo da cultura passa, necessariamente, por uma dupla mediação: a dos signos e a do Outro, detentor da significação” (PINO, 2005: 59).

<sup>5</sup> Agnes Heller, filósofa húngara neomarxista, em sua obra “*Teoría de los sentimientos*” (1980), desenvolve o conceito de que “sentir significa estar implicado em algo” (Heller, 1980, p. 15-16). “Sinto que estou implicado em algo. Esse ‘algo’ pode ser qualquer coisa: outro ser humano, um conceito, eu mesmo, um processo, um problema, uma situação, outro sentimento...outra implicação” (Heller, 1980, p. ). “Estamos implicados na preservação e expansão do eu, na continuidade do eu, no conhecimento do homem, em encontrar nosso caminho no mundo, em compor, compreender, ordenar os fatos da vida, em atribuir sentido as ações. Estamos implicados em nossos valores, nossos costumes, nossas objetivações. Estamos implicados no mundo e em nossa pessoa...” (Heller, 1980, p. 68). Este algo é “algo presente” para mim. Implico-me diretamente com algo que se relaciona comigo, com minhas idéias, objetivos, circunstâncias de minha vida (Heller, 1980). Estou implicado quando

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 203-212, jan./dez. 2007

a música, onde o sujeito pode se apropriar de músicas que se tornam significativas porque retratam momentos, emoções e sentidos singulares.

Neste sentido, o método intitulado “Autobiografia Musical”, desenvolvido pelo musicoterapeuta norueguês Dr. Even Ruud (1998), é um caminho que permite a compreensão de narrativas de histórias de vida vinculadas a narrativas musicais. Ou seja, as narrativas de vida mediadas pelas canções e músicas que os sujeitos trazem tornam visíveis histórias de relação com a música, e os movimentos que constituem sujeitos implicados com a atividade musical. Os significados e sentidos (VYGOTSKI, 1992) construídos nas histórias de relação com a música apontam para histórias de vida de sujeitos, pois só ali podem acontecer e dali podem emergir.

A Autobiografia Musical trabalha com a linguagem musical ao mobilizar a percepção, a imaginação, a reflexão e a dimensão afetiva, para comunicar e expressar significados e sentidos que integram as vivências e as inter-relações do percurso de vida. Aqui a linguagem musical é entendida tal como definida em Cunha *et al* (2006: 89), “a linguagem musical corresponde (...) aos elementos que a pessoa utiliza para expressar sua musicalidade: canções e seus textos, melodias, ritmos, timbres, intensidades, alturas, ruídos, poesias e outras expressões sonoras que possibilitam a comunicação de estados intencionais”. Ao entrelaçar narrativas musicais e narrativas verbais a Autobiografia Musical contempla a construção de um repertório sonoro-musical que se torna revelador dos sentidos e da trama afetivo-volitiva vivenciada por um sujeito. “Esse repertório vem matizado da trajetória de vida da pessoa que se expressa, revelando as transformações ocorridas num espaço de tempo, que é o tempo de sua própria vida, através das mediações com o meio em que vive” (CUNHA *et al*, 2006: 90).

Eis que contaremos agora parte<sup>6</sup> da história de Jaque, uma garota que em 2004 estava cursando o primeiro ano da graduação em Musicoterapia<sup>7</sup>.

Jaque tem 22 anos, nasceu em uma cidade do norte do Paraná, tem duas irmãs. Seu pai toca violão, tocava em banda, na igreja, em carnavais, nas reuniões da família. Com o violão e a voz dele, Jaque conheceu a música, a beleza do mundo sonoro, e se encantou por este universo. Lembra da canção: “Tomo um banho de lua”... eu e minhas irmãs, isso ficou bem marcado pra mim, tinha qualquer apresentação, alguma coisa reunindo a família, ele pegava o violão [pai] e nós apresentávamos, eu e minhas irmãs”<sup>8</sup>.

...Tomo um banho de lua, fico branca como a neve  
Se o luar é o meu amigo, censurar ninguém se atreve  
É tão bom sonhar contigo, oh! Luar tão cândido (...)  
Tim, tim, tim, raio de lua, tim, tim, tim,  
Baixando vem ao mundo  
Oh! Lua, oh! Cândida lua vem...  
(Banho de Lua, P. de Fillippi e F. Migliacci, versão: Fred Jorge).

---

relaciono as informações comigo, e elas despertam ou eu as dou uma significação. Além disso, a autora pontua ainda que esta “implicação”, tal como descrito acima, revela a articulação intrincada entre sentir, pensar e agir.

<sup>6</sup> Na íntegra esta narrativa consta de 21 páginas (WAZLAWICK, 2004b).

<sup>7</sup> Na Faculdade de Artes do Paraná (FAP-PR), cidade de Curitiba.

<sup>8</sup> Daqui para adiante, no texto, estarão escritos com uso do recurso “itálico”, as falas de Jaque e as letras das canções.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 203-212, jan./dez. 2007

“Banho de lua foi uma das principais (...) Na hora do tím-tím-tím, nós fazíamos [mostra a dança], eu que comandava porque era a mais velha, então todo mundo ia atrás de mim, tudo que eu fazia...”. Era a brincadeira e o divertimento junto da beleza da música. Jaque lembra que em todas as suas brincadeiras “algo de música” estava sempre presente. “Coisas que a gente fazia, era tudo mais ou menos relacionado com a música”. E as brincadeiras seguiam com “Era um biquíni de bolinha amarelinha tão pequenininho...” e “Ei Al Capone...” de Raul Seixas, todas mediadas pela relação que o pai também tinha com a música, por meio dele a música sempre esteve muito presente na casa de Jaque. “Meu pai sempre, sempre tocou perto assim, e foi muito pra mim, foi o que puxou mais”.

Com sete anos Jaque começou aprender a tocar piano, algo que queria muito.

A minha primeira música, da audição, eu lembro até hoje, da ‘Boneca sem corda’, uma valsinha do Mário Mascarenhas, foi uma expectativa, eu lembro até hoje, minha avó mandou fazer um vestido todo rodado, minha família inteira foi assistir, foi bem legal, lembro até hoje eu subindo no palco e tocando, foi bem gostoso... todo mundo ficou admirado.

Depois relembra “Dá pra mim, o seu amor...” (Dominó) e “Arco-íris” (Xuxa), que, junto do vinil, embalavam muitos momentos lúdicos.

Nos estudos musicais a motivação continuava cada vez mais: “Eu era muito curiosa, ouvia músicas e tentava tirar de ouvido, a primeira música que eu tirei de ouvido, acho que tinha uns nove anos, foi ‘Amigos para sempre’, na época que lançou. E depois, a segunda que eu tirei foi ‘Essa tal liberdade’, do SPC, e toquei na audição”. A partir daí ela decide que quer aprender a tocar violão também. “Eu tinha uns doze anos, eu pedi pro meu pai me ensinar violão, a primeira música que ele me ensinou foi uma que passava numa propaganda: ‘A vida passa, telefone e você já não me atende mais...’ Essa música ficou bem marcada...”.

A vida passa eu telefone, e você já não atende mais  
Será que já não temos tempo nem coragem de dialogar  
Ainda ontem pela praia alguma coisa me lembrou você  
E veio a noite, namorados se beijando e eu estava só  
Vamos ser outra vez nós dois  
Vai chover pingos de amor, de amor, pingos de amor, pin pin pin  
(Pingos de Amor – Kid Abelha)

E com quatorze anos, enquanto seguia os estudos na escola e seguia os estudos de piano no conservatório, destacando-se, Jaque foi convidada pela professora de piano para lhe ajudar com os alunos menores, e eventualmente com alunos de violão, iniciando, então, a atividade de professora de música, conquistando gradualmente seu espaço. Uma atividade onde ela se realizava, passava muita coisa que sabia a outras crianças e adolescentes, constituía esta atividade e se constituía por meio dela.

Seguia com a música. Dava aulas, principalmente de violão, em dois conservatórios da cidade e tornava histórica a sua atividade musical. Lembra que o ano 2000

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 203-212, jan./dez. 2007

Foi um ano que marcou bastante, eu tinha muito aluno pentelho (...) foi o ano que tocou 'Amor I Love You', da Marisa Monte, eu acho que todo mundo lembrava de mim nessa música, os alunos tocavam e eu cantava, então eu fazia um conjuntinho, quatro, cinco alunos, cada um tocando violão numa parte, um fazia a parte do baixo, e eu cantava essa música...

Deixa eu dizer que te amo, deixa eu pensar em você  
 Isso me acalma, me acolhe a alma, isso me ajuda a viver (...)  
 Meu peito agora dispara, vivo em constante alegria  
 É o amor quem está aqui - Amor I Love You (3x)  
 (Amor I Love You, Marisa Monte).

“Lembro muito dos meus alunos... dá saudade... eu lembro muito da força de vontade deles (...), lembro dos ensaios, traz uma coisa muito boa... e depois da apresentação todo mundo elogiando o meu trabalho, foi muito bom...”. É uma canção acompanhada de intensa emoção. A lembrança traz de volta seus alunos, a relação com eles, a força de vontade e a expectativa que não era apenas deles no que estavam aprendendo, mas dela também nesta que era a sua atividade. A música a construía enquanto pessoa criadora, profissional, e permitia expandir isto a outras pessoas. A música estava se tornando e era o seu trabalho. “É o meu trabalho, é agora que eu tô expandindo... as pessoas estão me reconhecendo”.

Sentidos pessoais que também correspondem à música “Lugar ao Sol” (Charlie Brown Jr.), que Jaque canta na seqüência:

Mas livre pra poder sorrir, sim  
 Livre pra poder buscar o meu lugar ao Sol

Um lugar que se ampliava cada vez mais, pois:

Os meus alunos começaram a gostar também de guitarra, e aí o que aconteceu? Eu fui pra Maringá fazer um curso de guitarra (...). Outro aluno que fazia violão, queria estudar cavaquinho, daí eu resolvi fazer aula de cavaquinho, então eu sempre buscava muito conquistar eles pelo lado deles mesmo, aprendi tocar cavaquinho, toco até hoje. Comecei a dar aula de cavaquinho, guitarra, piano, teclado, violão, bateria... eu era mais ou menos uma multi-uso.

Fala isso com orgulho, até acha divertido. Relembra de uma canção de Jorge Aragão: “Eu e você sempre”. Foi uma música que tocou junto do primeiro aluno que quis aprender cavaquinho, onde ela conta que “essa música marcou bastante porque eu toquei junto com o meu aluno, em banda, bateria, é legal porque ele me incentivou em outro instrumento, é uma coisa que marcou”. Eram relações de mão dupla na música, ela incentivava seus alunos e eles também a incentivavam a buscar mais. O último verso da música diz: “Nele está gravado é só você e eu”. Jaque estava sempre na música.

“Daí a minha adolescência... Bon Jovi nas festinhas, dançando junto... Escutava muito Legião [canta ‘Pai e Filhos’] – acho que outra [canta ‘Eu sei’] Legião tem muitas, mas que mais marcava era Pais e Filhos (...) Eu já tocava violão, tentava tirar de ouvido, no piano, e a

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 203-212, jan./dez. 2007

gente reunia muito pra cantar na casa de minha amiga (...), outra também que lembro foi uma música que minha amiga me ensinou: ‘Lanterna dos Afogados’”. Estas canções compõem parte da trilha sonora de sua adolescência. Jaque revive emoções também com a canção “Tão Seu”, do Skank, ao lembrar dos primeiros momentos de namoro, da saudade por ficar longe do namorado:

Sinto sua falta, não posso esperar tanto tempo assim  
 O nosso amor é novo, e um velho amor ainda e sempre (...)  
 Me sinto só, me sinto só, me sinto tão seu  
 Me sinto tão, me sinto só, sou teu  
 (Tão Seu – Skank)

Do ano de 2003 Jaque traz uma das canções feitas pelo trio formado por Marisa Monte, Arnaldo Antunes e Carlinhos Brown, Tribalistas, “Velha Infância”. “Esta música marcou tanto, acho que pelo meu namoro, pelo meu trabalho, era uma música que tocava muito, muito aluno pedia, e eu gosto também (...). Lembra a minha família, acho que fala muito de infância, é uma música que eu amo...”.

Você é assim, um sonho pra mim, e quando eu não te vejo  
 Eu penso em você desde o amanhecer, até quando eu me deito  
 Eu gosto de você e gosto de ficar com você  
 Meu riso é tão feliz contigo, o meu melhor amigo é o meu amor  
 E a gente canta, e a gente dança, e a gente não se cansa  
 De ser criança, da gente brincar, da nossa velha infância  
 Seus olhos meu clarão me guiam dentro da escuridão  
 Seus pés me abrem o caminho eu sigo e nunca me sinto só...  
 (Velha Infância – Tribalistas)

Jaque conta que relaciona a letra da canção com o que vive. Tanto que a letra é a primeira coisa que ela escuta com atenção. “*Eu olho muito a letra, eu tento sempre olhar e vou encaixando alguma coisa, pra eu gostar eu tenho que relacionar comigo, ao momento que eu estou passando...*”. Canções que se tornam parte da trilha sonora de uma vida.

Dando atenção à cronologia da história, o fato que então acontece é que Jaque passa no vestibular que presta para o curso de Musicoterapia, no final de 2003. Fica muito feliz, porém, ao mesmo tempo, começa a sentir um certo sofrimento, uma vez que vindo para Curitiba, teria que abandonar o que já havia construído em sua na cidade, deixar seus alunos, os empregos nos dois conservatórios: “*Então quando eu saí de lá daí eu deixei, a parte mais difícil... em um conservatório trinta e cinco alunos, no outro vinte e dois (...) Sofri muito...*”. Sofre pela separação, por ter de deixar muito do que construiu. Aquilo tudo tinha se tornado a sua vida, o seu fazer. Mas agora vinha em busca de seu outro sonho. “*Estou começando de novo, tem que seguir*” – e canta a música “Na Estrada”, de Marisa Monte.

Encerra então, sua autobiografia musical neste momento, contando a respeito do sentido da música em sua trajetória de vida:

Pra mim foi uma coisa muito boa quando eu comecei a dar aulas, as minhas irmãs tiveram uma dificultadezinha pra ter um emprego, eu não, eu fui entrando



R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 203-212, jan./dez. 2007

em passos, acho que a música me ajudou em tudo... acho que eu sou muito emotiva, pelo fato de sentir, quanto eu tô tocando ou falando de alguém sou muito sensível, e acho que a música me ajudou muito nessa parte, ajudou totalmente na carreira profissional, pessoal, está presente em tudo. Não conseguiria, de forma alguma estar fora disso”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história de Jaque é tecida, construída, composta, assim como a música, inserida em um movimento relacional nos diversos contextos pessoais e coletivos, ao mesmo tempo em que configura um enredo que co-existe em um contexto mais amplo, como os enquadres da cultura e do sistema macrossocial, onde tanto a história, quanto sua produção se situam.

O sujeito é um projeto. Cada um de nós é um projeto. Um projeto que significa o “desejo de ser”, “impulso ao devir”, tal como aponta Sartre (1984). O sujeito se constitui no movimento dialético que existe entre objetividade e subjetividade. É pela recíproca transformação entre estas dimensões, ao longo da história, que o sujeito vai se constituindo como uma síntese aberta e inacabada, em constante movimento em meio ao contexto sócio-histórico-cultural, sendo ao mesmo tempo produto e produtor, constituído e constituinte deste contexto, e dele mesmo enquanto projeto (Maheirie, 2002).

Enquanto sujeito, a história de relação que vivenciamos vai nos encaminhando para a historização da possibilidade em nosso projeto, de sermos musicoterapeutas. É uma nova “síntese” em nosso projeto.

Jaque vivenciou uma história de relação com a música, onde passo a passo esta foi se construindo como sua atividade principal. Apropriou-se do fazer musical transformando-o em algo onde pode objetivar e historicizar suas implicações com a música, um fazer técnico, afetivo e criador pleno de seus sentidos. Assim começou a historicizar-se também para ela o projeto de ser musicoterapeuta - trabalhar em prol do crescimento do ser humano tendo a música como mediação de um processo terapêutico. A motivação que a direciona a cursar Musicoterapia é fruto de toda a história de relação com a música. Esta vontade existe porque antes dela inúmeras situações e experiências foram vivenciadas com a música, que hoje a indicam a Musicoterapia, e ela escolheu orientada por seus sentidos. Sentidos que estão atrás, acompanhando toda a história de relação com a música, atrás do pensamento, junto dos sentimentos, sentidos que são as origens de suas ações nesta história onde conferem à música a qualidade de subjetividade objetivada.

Nesta trajetória de vida, a música é uma atividade criadora de um sujeito que o direciona e o encaminha à Musicoterapia. Na história de Jaque, e em nossas próprias, nos deparamos com um processo de constituir-se sujeitos mediado pela atividade criadora no fazer musical. Uma atividade que envolve questões reflexivo-afetivas, pois trabalhamos com percepção, imaginação, pensamento (reflexão), sentimento e emoção (afetivo), sensibilidade e dimensão estética. E assim, cada musicoterapeuta lida com a música de um outro modo, pois: “...A especificidade deste processo faz da música o produto de um trabalho altamente elaborado, no qual o conhecimento dos elementos acústicos se alia à criatividade com que o sujeito articula, processa e elabora os elementos da percepção, imaginação, e reflexão de maneira afetiva. Assim, a música como produto do trabalho acústico aparece repleta de sentido e pode ser

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 203-212, jan./dez. 2007

qualificada e compreendida como uma linguagem de reflexão afetiva” (Maheirie, 2003, p. 152).

De qualquer forma, a história de Jaque não termina aqui. Não demos conta da totalidade, pois estes são momentos, são sínteses tecidas e presentes no movimento maior de sua totalização. No ano de 2004 esta foi a narrativa engendrada por Jaque, certamente capítulos de uma história que se encontra em constituição, e que fazem parte do processo de constituir-se pessoa, o sujeito Jaque, e também da musicoterapeuta que ela deseja ser. Mas a esta história de relação com a música, muitos capítulos outros já estão sendo (e ainda serão) acrescentados.

Percebemos, então, que estamos num processo infinito de recontar e re-escrever nossa história. Construimos e reconstruímos os sentidos de nossas experiências. Refazemos a nós mesmos, somos os autores, intérpretes, protagonistas e compositores de nossas histórias, que se fazem em solos, em duetos, quartetos... Compomos as músicas, as traduzimos em narrativas, compomos as narrativas e as fazemos acompanhar as músicas que compõem nossas histórias de vida.

**ABSTRACT:** *This work explores an interface between Cultural-historical Psychology and Music Therapy, discussing the narratives which young people build about their history of relationship with music. Three first year Music Therapy Students (2004) from Faculdade de Artes do Paraná, Curitiba, ages between 20 and 23 were interviewed. The Narrative Interview (SCHUTZE, 1977) and the Musical Autobiography (RUUD, 1998) were used. From a double movement between theory and empirical data, emerging categories of their own narratives were built. That allowed for a visualization of the moments of the history of their relationship with music, amid individual and collective contexts. It was found that living the concrete situations, through the affective dimension, a live usage of music and the possibilities of constructing its senses happened in this entire plot. Senses built by personal emotions, feelings, desires, wills, interests, and motivations in constant relationship with the social-cultural context connected with musical activity, make it up while it also shapes them.*

**KEYWORDS:** *Music Therapist, history of the relationship with music, historical-cultural Psychology.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRUSCIA, Kenneth E. *Definindo Musicoterapia*. 2 ed. Rio de Janeiro: Enelivros.
- CARONE, Iray. 1988. A dialética marxista: uma leitura epistemológica. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (Orgs.). *Psicologia social. O homem em movimento*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000. p. 20-30.
- CUNHA, Rosemyrian; Camargo, Denise; Bulgacov, Yara. Interjogo de imaginação e emoção. In: *Identidade e emoção*. Curitiba: Travessa dos Editores, 2006. p. 89-105.
- GASTON, Thayer. *Tratado de Musicoterapia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. 1982.
- HELLER, Agnes. *Teoria de los sentimientos*. México: Fontanamara. 1980.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 203-212, jan./dez. 2007

LANE, Silvia T. M. A psicologia social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. In: Lane, Silvia T. M.; Codo, Wanderley (Orgs.). *Psicologia social. O homem em movimento*. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 10-19.

MAHEIRIE, Kátia. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. In: *Revista Interações*. n. 8-13, 2002. p. 31-44.

\_\_\_\_\_. Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. In: *Psicologia em Estudo*, v. 8, n. 2, Maringá, 2003. p. 147-153.

PINO, Angel. *As marcas do humano. Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

RUUD, Even. 1998. *Music Therapy: improvisation, communication, and culture*. Gilsum: Barcelona Publishers, 1998.

SARTRE, Jean-Paul. Questão de método. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Manuscrito de 1929. In: *Revista Educação & Sociedade*. Trad. brasileira do russo. Campinas: Cedes, 71: 21-45. 2000. (Originalmente publicado em 1929)

\_\_\_\_\_. Pensamiento y palabra. In: *Obras escogidas II*. Madrid: Visor Distribuciones. 1992.

\_\_\_\_\_. Sobre los sistemas psicológicos. In: *Obras escogidas I*. Madrid: Visor Distribuciones. 1990.

WAZLAWICK, Patrícia. Afinando-se com a música. In: *Revista Idéias*. 17: 58-62. Curitiba, Travessa dos Editores, 2000a.

\_\_\_\_\_. *Quando a música entra em ressonância com as emoções: significados e sentidos na narrativa de jovens estudantes de Musicoterapia*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Curitiba: Universidade Federal do Paraná. 2004b.

\_\_\_\_\_; Maheirie, Kátia; Carvalho, Glauber. Construção inacabada, aberta e em constante movimento: sobre a constituição do sujeito - analogia com a obra musical “Canon em Ré” de Pachelbel. In: *Anais do I Encontro Nacional de Cognição e Artes Musicais*. Curitiba: DeArtes-UFPR. 2006.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 213-228, jan./dez. 2007

## MUSICOTERAPIA NA ABORDAGEM DO PORTADOR DE DOENÇA DE ALZHEIMER

*Rosemyriam Cunha\**

**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo a exposição e reflexão a respeito de conceitos que fundamentam a prática da musicoterapia junto a idosos com provável diagnóstico da doença de Alzheimer. Discute-se também particularidades referentes ao convívio cotidiano com dessas pessoas no decorrer da evolução do quadro demencial. Busca-se, por meio da articulação desses assuntos, oferecer ao leitor conteúdos que possibilitem a compreensão do trabalho musicoterapêutico na abordagem da pessoa que se encontra em processo de perda da memória e da capacidade de interação social. Finalizando estão relacionados dados de uma pesquisa realizada junto a idosos cujos sinais clínicos apontavam para um provável diagnóstico de demência e que vivenciaram um processo de Musicoterapia .

**PALAVRAS-CHAVE:** musicoterapia; música; idoso; doença de Alzheimer.

### INTRODUÇÃO

Neste estudo estão expostos temas referentes à abordagem musicoterapêutica junto a pacientes portadores da doença de Alzheimer. O conhecimento das possibilidades comunicativas que essa prática oportuniza àqueles que estão perdendo seu patrimônio afetivo, cognitivo e cultural e que passa pelo entendimento do significado da música e da musicoterapia. Tal entendimento oferece-se como ferramentas capazes de amenizar quadros de isolamento e de desorientação estabelecidas no processo evolutivo dessa doença. Para tanto, buscou-se articular assuntos que tratam da música e da musicoterapia às especificidades da doença e da interação social com a pessoa que experimenta a falência da sua capacidade de integrar-se ao meio social. Dados de uma pesquisa que indicam as ações e interações de um grupo de idosos no decorrer de quarenta sessões de musicoterapia aproximam a prática à teoria que vêm a concretizar as propostas aqui exploradas.

---

\* Mestre em Psicologia da Infância e da Adolescência, UFPR; doutoranda em Educação pela UFPR; professora do curso de Musicoterapia da Faculdade de Artes do Paraná; gerontóloga pela Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia.

## 1 MÚSICA

Ruídos, sons, organizações rítmicas e melódicas acompanham a existência do ser humano desde a Pré-História. Vivendo rodeados por mistérios inexplicáveis, sem recursos diante das manifestações da natureza, é provável que os povos primitivos procurassem na evocação de espíritos uma forma de aplacar o medo e os males que os afligiam. Gritos, danças, rituais, percussões rítmicas intermediavam essa comunicação sagrada. A música foi mística.

Na Antigüidade, Pitágoras, sábio grego que acreditava no princípio numérico como base da existência do universo, escutava o som das estrelas e por meio dessa sonoridade curava seus discípulos. Platão e Aristóteles, por sua vez, indicavam melodias construídas em determinados intervalos e escalas com o objetivo de colaborar com a formação dos jovens. A música foi ciência.

No decorrer da Idade Média, a Igreja Católica apoderou-se da música ao determinar regras para a construção e a execução das melodias. Apenas a voz humana era digna de dirigir-se a Deus sem acompanhamento instrumental. A música foi contemplação, adoração, religião.

A partir do século XVI, no limiar da Renascença, a música profana liberta-se da prisão monástica. Existindo desde então como manifestação religiosa e profana, a música passou a expressar os sentimentos individualizados e subjetivos da pessoa humana refletindo a época histórica da qual emerge (STEHMAN, 1964).

Esse breve painel histórico apresenta a música como uma atividade do ser humano. A produção musical que se insere em uma época histórica é o resultante da articulação de materiais rítmicos, tímbricos, instrumentais e melódicos disponibilizados ou construídos no interior de determinada sociedade e cultura.

A música é um elemento da expressão individual e coletiva presente na vida cotidiana e reflete o meio cultural em que as pessoas vivem. Aqueles que pertencem a um mesmo grupo cultural podem mostrar reações e interpretações parecidas quando expostas a uma determinada experiência musical e mantêm uma coerência com a cultura sonora em que vivem. A música pode ser, então, um meio para a comunicação de valores e identidades grupais (CUNHA, 2003).

A psicóloga Kathia Maheirie (2001), em sua tese de doutorado, ao estudar as articulações entre o trabalho musical e a formação de identidades, concluiu que as pessoas, quando vivem em coletividade, comunicam por meio do som formas de expressão de si e do mundo, criando uma linguagem representativa e transformadora do contexto social em que vivem. Assim, a música pode ser percebida como uma forma de sentir e pensar que cria emoções e inventa linguagens. O significado da música é resultante do contexto social e cultural interiorizado pelas pessoas.

É dessa forma que a música pode se colocar como um elemento que produz e expressa significados. Essa possibilidade de envolver o ser humano em dinâmicas psicológicas e fisiológicas, de estruturar e comunicar pensamentos e emoções nos âmbitos da vida individual e coletiva, é que tem dotado a música de capacidades terapêuticas.

## 2 MUSICOTERAPIA

Os efeitos terapêuticos da música passaram a ser sistematizados de forma científica após a II Guerra Mundial. Profissionais da saúde, nos Estados Unidos, perceberam alterações favoráveis nos processos de tratamento de doentes, mutilados e neuróticos da guerra, quando em contato com a arte dos sons. Eles avaliaram, então, a necessidade de se estabelecer um plano para a formação de profissionais especializados na aplicação científica da música e seus elementos: ritmo, altura, intensidade e timbre.

O primeiro curso acadêmico de Musicoterapia foi criado em 1919, nos Estados Unidos. No Rio de Janeiro, em 1968, foi fundada a primeira associação de Musicoterapia brasileira. No ano de 1969, a então Faculdade de Educação Musical do Paraná implementou o curso de Musicoterapia como especialização *Lato Sensu* (MESSAGI, 1997).

O curso resultou da atitude pioneira da professora Clotilde Espínola Leinig que disponibilizou o material teórico necessário para a especialização de musicoterapeutas. Em 1983, o curso passou por reformulações e, portanto, foi transformado em graduação (Ibidem). Hoje, além do Paraná, outros estados brasileiros oferecem formação nesta área, entre eles: São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Goiás e Bahia.

Pode-se pensar na Musicoterapia como a “aplicação científica do som, da música e do movimento que, através da escuta e execução, contribui para a integração de aspectos cognitivos, afetivos e motores, desenvolvendo a consciência e fortalecendo o processo criativo” (DEL CAMPO *apud* BRUSCIA, 2000). Even Ruud (1990) musicoterapeuta e pesquisador norueguês sugere que essa intervenção terapêutica tenha como objetivo “aumentar as possibilidades de ação” da pessoa tanto no âmbito individual como no social (p.3). Portanto, a promoção da expressão individual, a integração social e a facilitação da comunicação são também atribuições da prática da Musicoterapia.

Dentro da abordagem musicoterapêutica, toda e qualquer produção sonora, não-verbal e de movimento corporal, é considerada expressão do repertório de significações individuais da pessoa. As produções sonoras são aceitas conforme são manifestadas. Dependendo dos objetivos e dos anseios dos participantes, pode-se evoluir para a produção dentro dos parâmetros da estética convencional.

A música e as atividades musicais estão indicadas como meios eficientes para estimular a emergência de novos comportamentos quando são utilizadas como mediadoras de experiências que impliquem a apropriação da consciência de si e da realidade vivida. Dessa forma, a música, ao evocar os sentimentos, pode fornecer meios para a expressão e estimular a verbalização, possibilitando a interação da pessoa com a própria realidade em que se insere. (CUNHA, 2003)

Como ciência interessada em investigar conteúdos e sentidos individuais e grupais, a Musicoterapia deve atender à relação entre vivência musical e contexto sócio-cultural. A biografia das pessoas é amplamente marcada e matizada pelos elementos da cultura e do meio social por onde esta transita. A resposta significativa para a música poderá estar contida nessa biografia musical.

Considerando que os significados e sentidos atribuídos à música se inserem nas biografias musicais das pessoas, tem-se adotado na prática musicoterapêutica a abordagem que se denomina *narrativa musical de história de vida*, por se acreditar que as pessoas se apropriam, no decorrer de suas trajetórias históricas, de sonoridades tornadas significativas em suas trocas sociais. Dessa forma, ao expressarem essas sonoridades, elas estarão

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 213-228, jan./dez. 2007

comunicando sentidos e significados pessoais que exprimem suas intencionalidades, crenças e vivências. Portanto, a narrativa musical constitui-se na narrativa de suas trocas sociais, de suas existências (Ibidem).

### 3 O IDOSO

Para Vargas (1983), o indivíduo envelhece fisicamente, socialmente e psicologicamente. No âmbito psicológico ocorrem transformações e, segundo o autor, dá-se ênfase às capacidades preservadas. Quanto à percepção, a pessoa idosa tende a ser mais lenta, porém há ganhos na exatidão com que realiza as tarefas. Há diminuição da memória mecânica: o velho lembra o essencial, esquece o que lhe convém. Em geral, os idosos têm facilidade de aprendizado em situações práticas, é mais paciente, demonstra aumento de precisão, da objetividade e da religiosidade. Nota-se diminuição nos limiares de concentração e da memória recente. As noções abstratas são substituídas pelas concretas. Apresentam-se em declínio os sentidos da visão e audição.

O equilíbrio psíquico do idoso depende basicamente de sua capacidade de adaptação e aceitação da realidade que o cerca. Quando essa adaptação não é satisfatória, surgem conflitos que provocam reações que podem desencadear o desequilíbrio psicológico, dando origem às reações psicopatológicas do envelhecimento (Ibidem).

A psicopatologia do idoso repousa, segundo esse estudioso, em quatro Ds: depressão, delírio, distúrbios psicossomáticos e demência. Para os fins propostos no presente trabalho, será abordado, dentre os itens apontados acima, o que se refere à demência.

### 4 DEMÊNCIA

A demência, conforme explicam os médicos e pesquisadores Caramelli e Nitrini (1997), constitui-se numa síndrome. Isso significa que o termo não diz respeito a uma única doença, mas a um conjunto de sintomas que formam o quadro demencial. Esse quadro passa a ser definido como uma “síndrome caracterizada pela deterioração da capacidade intelectual que é suficientemente intensa para interferir nas atividades profissionais e sociais do indivíduo, na ausência de distúrbios da consciência”. (p.107).

Os autores ressaltam algumas limitações quanto ao diagnóstico, pois este exige a constatação da deterioração intelectual em relação à condição prévia do indivíduo e normalmente não existem dados que permitam a avaliação pregressa em comparação com os exames atuais. Dessa forma, consideram o levantamento da história clínica e a constatação da interferência nas atividades profissionais e sociais do indivíduo como fundamentais para a suspeição diagnóstica. Sugerem os critérios estabelecidos pelo *Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais* – 4. ed (DSM-IV), como os mais empregados para o estabelecimento do diagnóstico da demência. Esses critérios encontram-se na tabela abaixo:

**TABELA 1:** *Crêterios Diagnósticos para Demência do DSM-IV*

- 
- A1. Comprometimento de memória  
 A2. Comprometimento de pelo menos uma outra fun o: linguagem – praxias<sup>1</sup> – agnosias<sup>2</sup> – fun es cognitivas.  
 B. Os déficits cognitivos causam significativo comprometimento social e ocupacional e representam declínio de nível de funcionamento anterior.  
 C. Os déficits cognitivos não ocorrem exclusivamente durante episódio de *delirium*<sup>3</sup>.  
 D. O quadro pode estar relacionado a uma condi o médica geral, aos efeitos persistentes de alguma substância, ou a uma combina o destes dois fatores.
- 

**Fonte:** Forlenza e Almeida

Dentre os procedimentos utilizados para a realiza o da diagnose encontram-se as avalia es das fun es cognitivas. Diversas formas de avalia o neuropsicológicas podem ser utilizadas; porém, a mais empregada   o *Mini-Exame do Estado Mental (MEEM)* criado por Folstein et al, em 1975, (Ibidem, p. 109). Esse teste avalia a orienta o espacial e temporal, memória de fixa o, aten o e cáculo, linguagem, praxias e habilidades construtivas.

Conforme dados apresentados na tabela 2 (Ibidem, p. 110), constata-se que a diferencia o das demências   avaliada na medida em que acometem ou não a estrutura do sistema nervoso central. As demências primárias e as secundárias são as que apresentam comprometimento do sistema nervoso central. Entre as primárias, há aquelas em que a demência   a manifesta o clínica principal, (Doença de Alzheimer, Doença de Pick e a demência por inclusão de corpúsculos de Lewy). Entre as demências secundárias, encontram-se, com mais freq ncia, as demências vasculares, as de etiologia infecciosa, tumores e hidrocefalia. As demências que se apresentam sem o comprometimento do sistema nervoso central, incluem demências de etiologia metabólica, (carência de vitamina B12) e endócrina (hipotireoidismo).

**TABELA 2:** *DIFERENTES FORMAS DE DEMÊNCIA*

Demências com comprometimento estrutural do SNC

Primárias

Secundárias

Demência � a manifesta�o principal:	Demência associada a:
1. Doença de Alzheimer	1. Doença cérebro-vascular
2. Demência frontal	2. Tumores
3. Doença de Pick	3. Neuroinfec�es
4. Demência por corp. de Lewy	4. Hidrocefalia
5. Degenera�o córtico-basal.	

Demências sem comprometimento estrutural do SNC:

Causas metabólicas:

Carência de vitamina B 12

Causas endócrinas:

Hipotireoidismo

-----

**Fonte:** Folenza e Almeida

<sup>1</sup> Praxia: participa o ativa em uma atividade prática (HOUAISS, 2001).

<sup>2</sup> Incapacidade de reconhecer objetos ou símbolos usuais, incapacidade em reconhecer informa es sensoriais (Ibidem)

<sup>3</sup> Problema mental orgânico reversível cujos sintomas são: decréscimo da vigilância, desorienta o espaciotemporal, confusão, ilusão, interpreta o delirante da realidade (Ibidem).



R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 213-228, jan./dez. 2007

Em relação à prevalência das diferentes formas de demências, a DA é habitualmente a causa principal, correspondendo a mais de 50% dos casos. Estudos epidemiológicos realizados no Canadá acusaram 64% dos casos como sendo Doença de Alzheimer, conforme relatam Forlenza e Almeida (1997). Segue-se a demência vascular em 19% dos casos. Os autores relatam resultados do estudo realizado por Nitrini, em 1995, no Brasil, demonstrando que, entre 100 pacientes, a prevalência é de 54% para a Demência de Alzheimer, 20% para demências vasculares e 08 casos apresentaram demências reversíveis<sup>4</sup>.

## 5 DOENÇA DE ALZHEIMER

A doença de Alzheimer (DA) é a causa mais comum de demência em idosos. Compromete fundamentalmente as áreas do cérebro responsáveis pela memória, pensamento e linguagem. As causas são desconhecidas e não há tratamento específico. Essa doença foi descrita pelo médico Alois Alzheimer, em 1907. Ele observou a presença de depósitos anormais, hoje conhecidos como placas neuríticas ou novos neurofibrilares, no cérebro acometido. Os lobos temporal e frontal são os mais acometidos, especialmente o hipocampo (SAYEG E GORZONI, 1993).

Os sintomas são variados e incluem a desorientação espaciotemporal e a incapacidade para realizar as tarefas do cotidiano. Nos estágios iniciais, pode estar comprometida apenas a memória. Nos estágios mais adiantados a doença evolui para mudanças na personalidade, alterações de comportamento como vagância e agressividade. Os médicos geriatras Sayeg e Gorzoni elaboraram de forma didática a progressão da DA, dividida em três fases:

A fase inicial que dura em média de dois a quatro anos. É marcada pela perda lenta e gradual da memória recente. As alterações comportamentais acompanham esta evolução, havendo dois tipos de comportamento: apatia, passividade, desinteresse, e outro marcado pela agressividade, a irritabilidade, o egoísmo, a intolerância e a agressividade. Nos casos de apatia é importante o diagnóstico diferencial com a depressão. Alterações da memória e desorientação espacial podem causar estados depressivos e desinteresse por atividades até então normalmente praticadas.

A segunda fase evolui entre três a cinco anos, sendo que se agravam os sintomas da fase anterior. Relaciona-se com o comprometimento das áreas corticais do lobo temporal, afetando atividades instrumentais e operativas.

Iniciam-se as dificuldades motoras, instalam-se afasias<sup>5</sup>, apraxias<sup>6</sup> e as agnosias. A marcha pode se apresentar prejudicada, os movimentos lentificados, aumento do tônus muscular e emagrecimento. As queixas de roubos de objetos pessoais, a desorientação no espaço e tempo e a dificuldade em reconhecer familiares, tornam-se comuns. A presença de delírios, alucinações e agitação psicomotoras são mais frequentes.

Os doentes perdem a capacidade de ler e entender o que lhes é solicitado. Manifestam a repetição de palavras ou frases curtas e desordenadas. A iniciativa se torna quase ausente, o vocabulário restrito, o pensamento abstrato ausente. É comum perderem-se mesmo dentro de casa. Instala-se um total estado de dependência.

---

<sup>4</sup> Os autores citados são respeitados estudiosos da área da geriatria e gerontologia. A autora sugere também publicações mais recentes no contexto da Psiquiatria e da Geriatria como Fortuna (2005), Nunes e Pais (2006).

<sup>5</sup> Perda quase total da capacidade de expressão de palavras como símbolos do pensamento (HOUAISS, 2001).

<sup>6</sup> Impossibilidade de executar movimentos coordenados como marcha, escrita (Ibidem).

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 213-228, jan./dez. 2007

Uma terceira fase é caracterizada pela memória de longo prazo bem prejudicada, capacidade intelectual e iniciativa deteriorada. O doente torna-se indiferente ao meio. Estabelece-se um estado de apatia, de prostração ao leito ou à poltrona. Há possibilidade do surgimento de escaras de decúbito devido ao confinamento ao leito. O doente adota a posição fetal, agravando-se as contraturas. O mutismo e o estado vegetativo se concretizam. A alimentação se dá por sucção ou por sonda. É possível que a morte sobrevenha em um ano, em virtude do surgimento de processos infecciosos (1993).

## 6 A AFETIVIDADE DA PESSOA DEMENTE

Devido às alterações acarretadas pelo estado demencial, a vida psíquica e física da pessoa passa por consecutivas modificações que se caracterizam pelas perdas da capacidade de interação no meio social. Os reflexos dessas alterações atingem não só o doente, mas também familiares, amigos e pessoas que com ele se relacionam. As considerações que se seguem, elaboradas por Léger et al., (1994), compõem um panorama possível de se concretizar na vida do portador da doença de Alzheimer.

O status social se modifica, tratam-no como se fosse criança, é repreendido, fala-se dele no passado. Não tem mais domínio sob seu futuro; perde o poder de gestão de seus bens e a falta de autonomia é critério para permanência em uma instituição.

Toda a modificação de ambiente, sobretudo se rápida, resulta em reações de ansiedade, alteração de comportamento, fugas, retraimento ou agressividade. A ausência de relações sociais calorosas, a falta de atenção e afeto, aumentam as dificuldades de apelo mnemônico, de elaboração de pensamento, destruindo o equilíbrio até então compensado. Os transtornos de linguagem que os impedem de estabelecer uma comunicação gratificante os deixam atônitos e confusos.

Transtornos psíquicos no decurso da demência surgem como a expressão de uma impossibilidade de ação perante os fatos. A depressão é freqüente, associada à sensação de perda que marca os primeiros sintomas da doença. Desejo de morte se exprime pela recusa aos cuidados necessários e alimentação adequada. Observa-se, também, retraimento, indiferença ao meio ambiente e a qualquer estímulo. Há indivíduos, porém, que apresentam reações de fuga, agressividade como forma de se defender das sensações constrangedoras.

Assim, o portador de demência reage ao meio de forma individualizada. As pessoas manifestam-se conforme sua estrutura particular de personalidade. Existe, no demente, uma vida psíquica dinâmica. Este fato deve ser levado em conta quando são adaptadas as técnicas de cuidado específicas visando a lentificar, estabilizar ou até mesmo melhorar o quadro demencial.

## 7 LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO NA DEMÊNCIA

Um dos sintomas da doença é a dificuldade na fala, na expressão verbal. A compreensão está preservada e o paciente sabe o que quer falar, mas produz sons ou palavras inadequadas ou sem sentido. A não compreensão do interlocutor causa-lhe frustração e raiva. Com o avançar da doença, a compreensão também se torna difícil, sendo, então, a linguagem

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 213-228, jan./dez. 2007

não verbal, como expressão facial, posição do corpo e tom de voz as formas eficazes para se transmitir mensagens (VARGAS, 1983).

O uso de frases curtas, o contato de olhar, o toque, manter o rosto na mesma altura que o do paciente são medidas facilitadoras da comunicação. Como a dificuldade é de compreensão e não de audição, deve-se falar na intensidade normal da voz. Concordar com o que for possível, evitar explicações longas, dar tempo para as respostas, identificar as pessoas e os objetos dos quais se fala, facilitam a interação.

Estas são sugestões propostas por Bertolucci (1996). O autor avisa que mesmo na fase avançada da doença quando o mutismo ou a ecolalia se estabelecem, a comunicação não verbal é preservada, podendo-se entender o paciente por meio de sua expressão facial e atitudes corporais.

A vagância ou a tendência ao caminhar constante é outro sintoma que se desenvolve em alguns doentes de Alzheimer. Encontra-se aí o risco da fuga e da queda, sendo necessárias providências de proteção adequadas à preservação do paciente (LÉGER et al., 1994).

## 8 MUSICOTERAPIA NA DOENÇA DE ALZHEIMER

Considerando a perspectiva de Bakhtin citada em Freitas (2000), o homem só tem existência no social. Por essa ótica, a participação nos trabalhos musicoterapêuticos individuais ou em grupo pode oferecer às pessoas portadoras da doença de Alzheimer oportunidades de convívio social, de interagir realidade circundante, numa dimensão da comunicação musical.

A sessão de Musicoterapia pode significar um tempo e um espaço de reorganização cognitiva, afetiva e corporal para o portador da DA. No decorrer da interação a pessoa tem a oportunidade de expressar-se, de comunicar-se com o outro, através das canções, dos movimentos e da percussão em conjunto. Nesse período de tempo a pessoa pode entrar em contato com suas lembranças e emoções, percebendo-se e manifestando-se, dentro da sua possibilidade motora e cognitiva atual (CUNHA, 1999).

Na prática musicoterapêutica utiliza-se como recursos o aparelho de som, as fitas, os discos e CDs, instrumentos musicais como pandeiros, agogôs, chocalhos, maracas, atabaques, guizos e outros que forem do agrado dos pacientes. Usam-se objetos que facilitem a movimentação rítmica, como bastões, arcos, bolas. No atendimento aos idosos dá-se ênfase ao uso da voz e do corpo como objetos intermediários da comunicação.

Ao musicoterapeuta cabe conhecer a história de vida prévia das pessoas com quem irá trabalhar e também os assuntos de interesse, o repertório significativo dos pacientes. Estes elementos servirão como pontos de partida para a ação, motivando a pessoa a concentrar-se e trabalhar durante a sessão.

As pessoas portadoras da DA necessitam de uma aproximação maior do terapeuta. Falar e cantar olhando nos seus olhos, tocando em suas mãos são atitudes que podem estimular a pessoa para a atividade. As mensagens devem ser curtas e precisas, evitando divagações e confusões. Pode-se concretizar o que se diz mostrando objetos, gravuras e fazendo gestos, tornando mais fácil a comunicação (Ibidem).

Mesmo em estágios mais avançados da demência, quando a comunicação verbal é mais difícil, o paciente pode participar dos encontros musicoterapêuticos e gratificar-se do envolvimento proporcionado pelo convívio e ação em conjunto. Nesta fase da doença, a

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 213-228, jan./dez. 2007

memória afetiva acentua-se, a pessoa torna-se bastante sensível aos sinais não verbais da comunicação, percebendo o ambiente que lhe é favorável (VARGAS, 1983).

Os pacientes são convidados a participar de interações mediadas pela linguagem musical que visam à reorganização de sua estrutura de pensamento, a diminuição dos níveis de delírio e confusão mental, a diminuição do isolamento social e afetivo. Técnicas específicas da musicoterapia como a recriação, a improvisação, a audição e a composição podem ser utilizadas associadas à abordagem proposta por Weiner, Brock e Snadwsky (DAVIS, 1995) constando do treinamento sensorial, orientação para a realidade, remotivação e reminiscência.

Com os pacientes mais regredidos e terminais, utiliza-se a estimulação passiva, retificando-se a posição do corpo na linha média, estimulando a extensão muscular e o contato sonoro.

Mesmo quando os níveis de desempenho de funções encontram-se prejudicados pelo avanço da doença, a música consegue comunicar, trazendo uma estrutura de começo, meio e fim e nuances emocionais, como as ascendências e descendências da melodia, as intensidades diferenciadas, os andamentos lentos e rápidos. Estes mesmos parâmetros musicais, encontram-se na linguagem coloquial, familiar e significativa para aqueles que se encontram impedidos de usar a fala.

Perder a memória significa ser privado do patrimônio afetivo-cultural que se construiu durante toda a vida. Na intervenção musicoterapêutica, utiliza-se do repertório melódico, afetivo e cultural do paciente, objetivando devolver-lhe, naquele momento, o enlevo das melodias e a possibilidade de uma comunicação gratificante. Utiliza-se o repertório das músicas e sonoridades que lhe são significativas buscando estimular a memória, a produção de reminiscências, a consciência do movimento corporal e a orientação espaço-temporal.

## 9 A PESQUISA

Tendo por fundamentação teórica os trabalhos da musicoterapeuta Ruth Bright (1991) e utilizando como modelo metodologias de pesquisas realizadas por York (1994) e Brotons (1996), foi realizado um estudo junto a um grupo de pessoas diagnosticadas como prováveis portadoras da DA numa clínica geriátrica na cidade de Curitiba. Os encontros se realizavam duas vezes por semana, totalizando 40 sessões.

A pesquisa foi norteada pelos seguintes objetivos: perceber as ações efetivadas pelos sujeitos enquanto interagiam por meio das técnicas musicoterapêuticas e observar a ocorrência de pautas de socialização no decorrer das atividades. Foram registrados dados relativos à frequência e permanência dos pacientes nas sessões e quanto ao índice de ações ativas realizadas pelos mesmos. Consideraram-se como manifestações ativas as atitudes realizadas por vontade e capacidade própria do indivíduo, que, ouvindo as intervenções verbais ou musicais feitas pela musicoterapeuta no desenrolar da sessão, realizava o que se pedia, acompanhando o ritmo do grupo e revelando compreensão e elaboração das mensagens comunicadas.

Foram observadas as seguintes ações ativas:

- a) interação com os membros do grupo;
- b) percussão dos instrumentos acompanhando as canções;
- c) cantar;

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 213-228, jan./dez. 2007

- d) movimentar de membros inferiores, quando solicitado;
- e) movimentar de membros superiores, quando solicitado;
- f) dançar.

Para análise e registro dos dados foi utilizada a abordagem qualitativa que, na visão de Bogdan e Biklen (1994), direciona-se a estudar os fenômenos dentro do contexto natural onde estes ocorrem, sendo descritos na medida em que se observa o campo. A investigação-ação fez parte dos procedimentos metodológicos uma vez que nessa perspectiva o investigador envolve-se ativamente na causa da investigação utilizando o recurso da observação (Ibidem). Relatórios das observações foram feitos a cada sessão registrando as ações e reações apresentadas pelos pacientes durante as sessões.

O grupo selecionado para a observação era formado por oito pacientes, cuja idade variava entre 75 e 90 anos. Quatro deles eram moradores da instituição, outros quatro lá permaneciam durante o dia, retornando aos seus lares no final das tardes. Dentre os membros do grupo, foram selecionados quatro, com diagnóstico provável de Doença de Alzheimer, cujo nível de desempenho de função, orientação para a realidade e autonomia pareciam semelhantes, para o desenvolvimento da pesquisa.

Os pacientes que foram observados tinham a marcha preservada. Eram confusos quanto à orientação espaço-temporal e dependentes quanto a atividades de autocuidado. Mostravam dificuldade na localização do esquema corporal e mantinham preservada a capacidade de comunicar-se por meio da linguagem verbal. Permaneciam apáticos quando se encontravam sem atividades dirigidas. Dois desses pacientes apresentavam vagância.

Durante as sessões o grupo era disposto em círculo já que essa organização possibilitava a visão e comunicação entre todos os integrantes. As sessões desenvolviam-se seguindo uma estruturação de aquecimento, desenvolvimento e relaxamento. O aquecimento estabelecia-se por meio da técnica da recriação de canções. Nesse momento o grupo era convidado a entoar as músicas conhecidas do grupo como valsas e serestas sendo acompanhados ao som do violão.

Durante o desenvolvimento os participantes eram estimulados a realizar movimentos corporais rítmicos. A musicoterapeuta entoava versos cantando as diretrizes da ação enquanto as pessoas seguiam as orientações e mobilizavam-se corporalmente mesmo que sentadas em suas cadeiras.

A técnica da composição de frases e de ritmos nos instrumentos era utilizada. Nesses momentos os participantes do grupo articulavam palavras, frases e ritmos reproduzindo nos instrumentos que percutiam sua verbalização ou produção sonora. O instrumento musical tornava-se um intermediário dessa comunicação na medida em que amplificava o conteúdo subjetivo expressado.

O grupo também acompanhava melodias nos instrumentos de percussão e ouviam músicas que lhes eram significativas por meio da técnica da audição. No contexto do atendimento a pacientes que apresentam perda da memória utiliza-se, para a concretização dessa técnica, músicas que façam parte do seu repertório e que propiciem um ambiente sonoro familiar, desencadeando descontração e segurança.

O relaxamento ou fechamento da sessão acontecia com a leitura de mensagens e diálogos com os participantes. Os encontros finalizavam com os comentários que surgiam sobre sentimentos e ações manifestadas naquele dia.

## 10 ANÁLISE DE DADOS COLETADOS

Embora utilizando a abordagem qualitativa para a análise dos dados, os resultados desse estudo encontram-se também representados em gráficos. Seguindo os ensinamentos do professor Pereira (1999), o objetivo dessa aproximação quantitativa é o de facilitar a visualização dos fenômenos observados. Espera-se, com a junção dessas perspectivas, colaborar com a construção do conhecimento e o refinamento da ciência (Ibidem).

Os dados do Gráfico 1 referem-se à permanência dos pacientes no desenvolvimento das atividades propostas nas sessões. Num total de quarenta sessões, o paciente 1 permaneceu em 100% das sessões. O paciente 2 permaneceu em 80% das sessões. O paciente 3 compareceu em cerca de 80% dos encontros e o paciente 4 em 75%. Os dados revelam uma taxa alta de permanência, o que demonstra, considerando-se o perfil dos pacientes portadores da Doença de Alzheimer, interesse pelas atividades musicoterapêuticas.

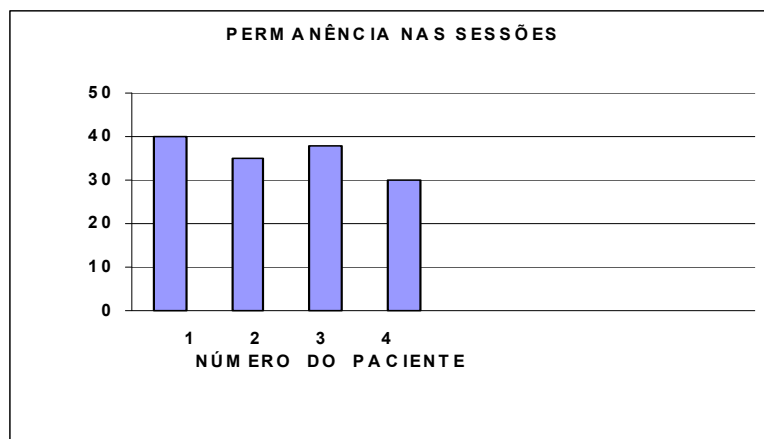


Gráfico 1: Permanência nas sessões de Musicoterapia

A seguir estão representados os dados referentes ao desempenho de funções ativas dos pacientes aqui denominados pelas iniciais de seus nomes.

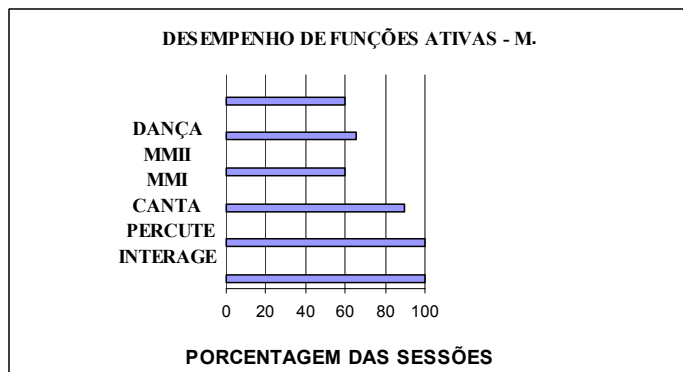


Gráfico 2: Desempenho de funções ativas - M

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 213-228, jan./dez. 2007

M. interagiu e percutiu os instrumentos com os membros do grupo em 100% das sessões. Ela cantou em 85% dos encontros, respondeu às solicitações de estimulação de esquema corporal, membros inferiores e superiores em 60% a 65% das sessões e dançou em 60%. Essa paciente trazia uma história de vida construída por freqüentes vivências musicais. Na juventude seu desejo era o de ser cantora. Desistiu de seu sonho atendendo aos pedidos da família que expressava preconceitos a respeito dessa ocupação. Seu envolvimento nas atividades propostas denotou que reconhecia e rememorava canções. Ela passou a cantar para o grupo podendo estimular, dessa forma, suas capacidades cognitivas. Suas reações emocionais perante a ação musical confirmaram Lèger at al., (1994), quando indicam que a emergência de lembranças, sensações e emoções na atividade musical favorecem o reinvestimento em si, prevenindo estados regressivos

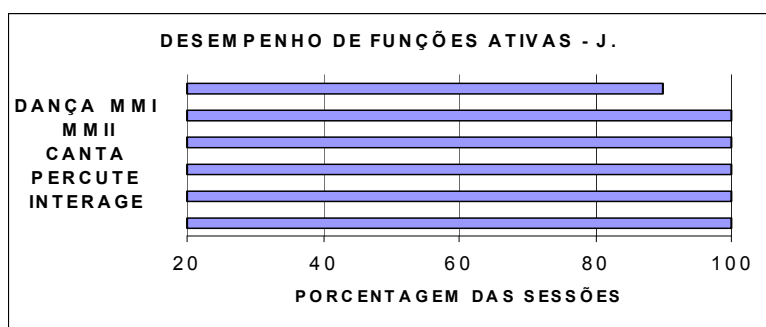


Gráfico 3: Desempenho de funções ativas - J

J. realizou interações, percussões, cantou, movimentou membros inferiores e superiores em 100% das sessões, dançou em 90%. Mostrava-se tímido em suas reações, porém quando estimulado, interagia e compartilhava conteúdos de sua subjetividade. Lembrou fatos e cenas jocosas de sua vida na infância e juventude, comprovando o valor evocativo da música.

O gráfico de suas ações ativas demonstra que trocou experiências, diminuindo o grau de isolamento e solidão em que normalmente permanecia. Suas reações confirmam Shreeve (1996) quando esse autor comenta que a música preenche um essencial e primitivo objetivo biológico: despertar o cérebro para um estado de prontidão no qual ficamos mais capacitados para lidar com o meio que nos cerca.

A paciente E., cujas reações estão apresentadas no Gráfico 4, realizou interações e percutiu acompanhando o ritmo em 90% das sessões. Cantou em mais de 90% das sessões. Efetuou movimentos de conscientização corporal de membros inferiores em cerca de 90% dos encontros terapêuticos. Dançou em mais de 90% das sessões.

E. apresentava vagância, porém durante as sessões permanecia interessada nas danças, nas valsas e hinos religiosos. Confirmando Marques, (1997), a dança pôde suscitar a memória, a orientação espacial e o relaxamento dessa paciente. A valsa, música de sua vivência, de sua história, favoreceu sua movimentação e a exploração do espaço físico circundante.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 213-228, jan./dez. 2007

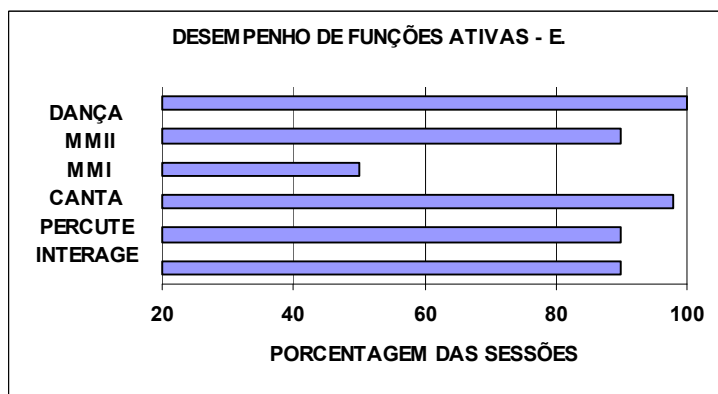


Gráfico 4: Desempenho de funções ativas - E

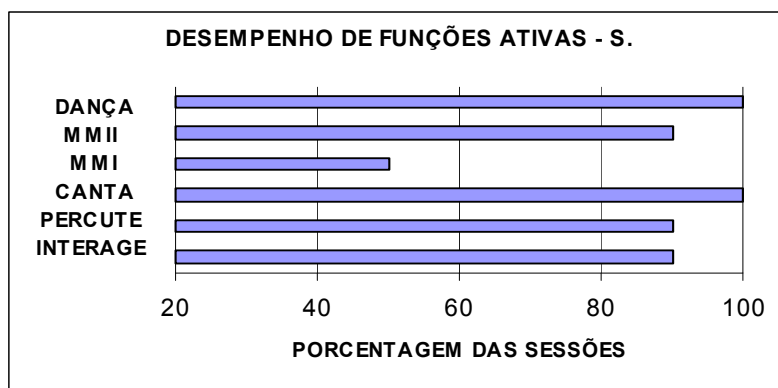


Gráfico 5: Desempenho de funções ativas - S

O Gráfico 5 demonstra as ações ativas de S., que interagiu socialmente e percutiu em 85% das sessões. Cantou em 100% delas. Realizou movimentos de membros superiores em 85% das sessões. Dançou em 100% dos encontros terapêuticos.

S. participou de corais e fanfarras na juventude, cantou no coro igreja até quando a doença permitiu. Observou-se que o paciente, quando envolvido nas atividades, relaxava níveis de ansiedade. Esse fato permitia a ativação de funções motoras e cognitivas que se encontravam preservadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo foram discutidos temas relacionados às possibilidades do desenvolvimento do trabalho musicoterapêutico com idosos com provável diagnóstico da doença de Alzheimer.



R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 213-228, jan./dez. 2007

Os dados e resultados aqui apresentados indicaram que no decorrer das atividades realizadas por meio da aplicação das técnicas específicas da musicoterapia os idosos estudados permaneceram ativos, interagiram socialmente compartilhando da comunicação musical e verbal que ocorria entre os participantes do grupo.

A música utilizada como objeto facilitador da comunicação e da movimentação, demonstrou atrair a atenção dos participantes, colocando-se como uma opção terapêutica.

O grupo musicoterapêutico proporcionou momentos de escuta às expressões individuais de lembranças e emoções, diminuindo níveis de isolamento e de desorientação. Notou-se que, por meio da estimulação global propiciada pelas técnicas utilizadas esses pacientes sentiram-se mais centrados na realidade circundante, apresentando menos vagância, ao menos durante o tempo da sessão.

A musicoterapia, por meio de atividades expressivas musicais, mostrou-se capaz de abordar pessoas que se encontravam em processo de perda da memória. As possibilidades comunicativas estimuladas no decorrer dos encontros oportunizaram a estas pessoas a realização de trocas sociais pautadas pela expressão de suas musicalidades, identidades e afetividades. Cada participante pode desfrutar do convívio e da atividade ali produzida, vivenciando ritmos e sonoridades que lhes eram significativos. Nesse momento, aproximaram-se, ao menos enquanto interagiam por meio da linguagem musical, do patrimônio mnemônico que construíram no decorrer de suas vidas.

**ABSTRACT:** *This paper addresses the practice of the Music Therapist with Alzheimer patients. By establishing a relationship between these two subjects, it attempts to facilitate the understanding of Music Therapy as an option to treat persons who are losing their memory, as well as their skills to interact within society. The data was collected with elderly people..*

**KEYWORDS:** *music therapy, elderly patients, Alzheimer disease*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTOLUCCI, Paulo Henrique Ferreira. Doença de Alzheimer. *Manual do Cuidador*. São Paulo: Biosintética, 1996.

BRIGHT, Ruth. *La Musicoterapia en el tratamiento geriátrico*. Buenos Aires: Bonum, 1991.

BROTONS, Melissa. *The effects of Music Therapy intervention on agitation behaviors of Alzheimer's disease patients*. *Journal os Music Therapy*, 33 (1), 1-18, 1996.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 213-228, jan./dez. 2007

CARAMELLI, Paulo e NITRINI, Ricardo. Tratamento farmacológico da doença de Alzheimer. Em: *Depressão e demência do idoso*. O Forlenza e O Almeida (orgs). São Paulo: Lemos Editorial, 1997.

CUNHA, Rosemyriam. Musicoterapia na abordagem do idoso. Universidade Tuiuti do Paraná, 1999. Monografia de especialização.

\_\_\_\_\_. *Jovens no espaço interativo da musicoterapia: o que objetivam por meio da linguagem musical*. Universidade Federal do Paraná, 2003. Dissertação de mestrado.

DAVIS, William. Music Therapy and elderly populations. In: DAVIS, William; GFELLER, Kate; THAUT, Michael. *Music Therapy. Theory and practice*. Wm. C. Brown Publishers. 1995.

FORLENZA, Orestes e ALMEIDA, Osvaldo. *Depressão e Demência no idoso*. Tratamento psicológico e Farmacológico. S. Paulo: Lemos, 1997.

FORTUNA, Sonia Maria Castelo Branco. Doença de Alzheimer, qualidade de vida e terapias. São Paulo: Alínea, 2005.

FREITAS, Teresa de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2000.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LÉGER, J. M.; TESSIER, J.F.; MOUTY, M.D.. *Psicopatologia do envelhecimento*. Assistência às pessoas idosas. Rio de Janeiro: Vozes. 1994.

MAHEIRIE, Kátia. *Sete mares numa ilha. A mediação do trabalho acústico na construção da identidade coletiva*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001. (Tese de doutorado)

MARQUES, Paulo Roberto de Brito. *Demência tipo Alzheimer*. Diagnóstico, tratamento e aspectos sociais. Recife: Universidade de Pernambuco, 1997.

MESSAGI, Jônia Maria. *A prática pedagógica do professor musicoterapeuta: implicações na formação do profissional*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 1997. (Dissertação de mestrado)

NUNES, Belina & PAIS, Joana. Doença de Alzheimer. Exercícios de estimulação. Portugal: Lidel, 2003.

PEREIRA, Júlio César Rodrigues. *Análise de dados qualitativos*. São Paulo: Edusp, 1998.

RUUD, Even. *Los caminos de la Musicoterapia*. Buenos Aires: Bonum, 1990.

R.cient./FAP, Curitiba, v.2, p. 213-228, jan./dez. 2007

SHREEVE, James. Powers of criations. *Discover. The world of science*. p. 90-100, out. 1996.

STEHMAN, Jacques. *História da Música Européia*. Lisboa: Bertrand, 1964.

SAYEG, Norton e GORZONI, Milton. Doença de Alzheimer. In: *Revista Brasileira de Medicina*. vol. 50, n. 11. nov. 1993.

VARGAS, Herber Soares. *Psicologia do envelhecimento*. São Paulo: Byk-Prociencx, 1983.

YORK, Elizabeth. The development of a quantitative music skills test for patients with Alzheimer disease. *Journal of Music Therapy*, XXXI (4), 1994. p. 280-296.