

**REVISTA NUPEART**

VOLUME DEZESSEIS

2016



REVISTA NUPEART  
VOLUME 16

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC

Reitor  
Vice-Reitor  
Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade

Marcus Tumasi  
Leandro Zvirtes  
Fábio Napoleão

CENTRO DE ARTES – CEART

Direção Geral  
Direção de Ensino de Graduação  
Direção de Pesquisa e Pós-Graduação  
Direção de Extensão  
Direção Administrativa

Gabriela Mager  
Teresa Mateiro  
Murilo Scoz  
Vicente Concílio  
Aline Heusi

CONSELHO EDITORIAL

Editora  
Editora convidada  
Coordenação do Nupeart

Teresa Mateiro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil  
Bianca Scliar, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil  
Rosana Tagliari Bortolin, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Membros

Fábio Guilherme Salvatti, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil  
Guilherme Gabriel Ballande Romanelli, Universidade Federal do Paraná, Brasil  
Jociele Lampert, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil  
José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada, Espanha  
Mara Rúbia Sant'Anna, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil  
Marluci Menezes, Laboratório Nacional de Engenharia Civil, Portugal  
Moema Rebouças, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil  
Patricia Adelaida González Moreno, Universidad Autónoma de Chihuahua, México  
Teresa Torres De Eça, Universidade do Porto, Portugal  
Tereza Mara Franzoni, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil  
Vânia Müller, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil  
Vicente Concílio, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Produção Editorial

Ana Ester Correia Madeira, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Diagramação e  
Projeto Gráfico

Laura Helena Schmitz, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil  
Juliana Fachini, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Capa

Felipe Ferro

Revista Nupeart [recurso eletrônico] /Universidade do Estado de Santa Catarina. Núcleo Pedagógico de Educação e Arte. v. 16, n. 16, 2016. – Florianópolis: UDESC/CEART, 2002 -

Semestral

ISSN-e: 2358-0925

Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/index>>

Os v.1, 2, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14 são apresentados também em formato impresso (papel - 21 cm)

1. Arte - Estudo e ensino - periódicos. I. Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes.

CDD: 700.7 - 20. ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC.

Os conceitos e ideias expressas neste periódico são de inteira responsabilidade de seus autores.

Acesse a Revista online em: <http://revistas.udesc.br/index.php/nupeart/index>

Entre em contato pelo e-mail: [revistanupeart.ceart@udesc.br](mailto:revistanupeart.ceart@udesc.br)

# SUMÁRIO:

APRESENTAÇÃO..... 05

## DOSSIÊ: PRÁTICAS PARA O IMPREVISTO

1. Anotações sobre Pedagogias Radicais  
BIANCA SCLiar C. MANCINI .....10

2. Proposições para uma Pedagogia Radical, ou Como Repensar Valores  
ERIN MANNING - TRADUÇÃO DE BIANCA SCLiar.....22

3. Corpos Grandes e Pequenos na Dança do Inesperado: Considerações sobre a Prática da Dança entre Adultos e Bebês  
AMANDA GÓIS .....32

4. O Tratado Musical de Cornelius Cardew  
GABRIEL FRANCISCO BARBOSA LEMOS .....49

5. Relações entre Contato Improvisação e as Práticas do BMC  
MAYANA MARENGO MACHADO .....67

## ARTIGOS

6. Bumba-meu-boi do Maranhão: Uma Releitura de Seus Primeiros Registros Sonoros  
DANIEL LEMOS CERQUEIRA .....81

6. O recital didático: um recorte de pesquisa sobre a percepção de alunos de 6º e 7º anos  
JEASIR REGO .....99

SOBRE OS AUTORES..... 111



## APRESENTAÇÃO

Este volume está composto por seis instigantes artigos, sendo cinco do Dossiê e dois que foram submetidos e aprovados no sistema de fluxo contínuo –, este aberto a trabalhos que contemplem as áreas de música, teatro, dança e artes visuais. Assim, no ano de 2016, a Revista Nupeart publica 16 artigos das diversas áreas, fazendo jus à sua natureza interdisciplinar.

O Dossiê com a temática “Práticas para o Improvado” foi coordenado pela Professora Dra. Bianca Scliar, do Departamento de Artes Cênicas, da Universidade do Estado de Santa Catarina. Para o dossiê esperamos artigos e relatos, relacionados ao ensino da improvisação e acerca do cruzamento da arte com outras disciplinas, que abordassem temas como: o erro como propósito, engajamento com o ambiente em procedimentos educativos, ambiente associado, escultura social, objetos coreográficos, experiência e virtualidade no processo de ensino, o ensino da improvisação, quase pensamentos, exaustão como concepção para a criação, hesitação como estratégia de encontro, método e indeterminismo, práticas de conexão, condições para arte expandida à sua própria esfera.

O artigo introdutório do Dossiê, escrito pela editora convidada, Bianca Scliar, trata sobre as pedagogias radicais no contexto das práticas em performance. Em seguida, o texto de Erin Manning, intitulado Proposições para uma Pedagogia Radical, ou Como Repensar Valores, publicado originalmente na INFLexions: A Journal for Research-Creation, patrocina-

do pelo SenseLab da Universidade Canadense Concordia University, discute a pesquisa-criação como uma prática que pensa.

O texto que segue de Amanda Góis relata as práticas de criação e treino de um grupo de mães, convidando-nos a reconhecer a complexidade de um processo pedagógico em dança quando misturam-se atributos e qualidades de movimento imprevisíveis para uma ordenação de processos didáticos. Gabriel Francisco Barboza Lemos em seu artigo analisa processos de notação e instiga a reflexão a propósito da expansão de parâmetros criativos como processo de composição na música, incitando a um conceito de radicalidade pedagógica no processo de apreciação estética. Por fim, Mayana Marengo nos convida a um olhar sobre o contato improvisação e a nos aproximarmos das tendências pedagógicas que definiram esta prática nas últimas décadas.

Além dos trabalhos que compõem o Dossiê, neste volume ainda se encontram mais dois artigos. O de Daniel Lemos Cerqueira apresenta uma análise de quatro gravações registradas em 1938 de Bumba-meu-boi, trazendo contribuições pertinentes para o estudo, sistematização e atualização, dos registros sonoros feitos por musicólogos e etnomusicólogos brasileiros nas primeiras décadas do século XX. E, o artigo de Jeasir Rego que reflete sobre o Recital Didático na perspectiva de alunos de 6º e 7º anos, apresentando uma análise dos dados obtidos a partir de três categorias: memória, julgamento de valor e conteúdo de aprendizagem. Coincidentemente dois trabalhos de música, porém com abordagens distintas.

Desejo a todos uma ótima leitura!

***Teresa Mateiro***  
*Editora*

DOSSIÊ: PRÁTICAS PARA O IMPREVISTO

# **Anotações sobre Pedagogias Radicais**

---

*Bianca Scliar C. Mancini*

Este texto apresenta uma perspectiva para a compreensão das pedagogias radicais no contexto da arte contemporânea, mais especificamente das práticas em performance. Ao levantar alguns dos elementos identificados pelo movimento da *virada pedagógica*, que surge dos anos 2000, propõe-se diretrizes para a compreensão de uma pedagogia performática que prioriza a improvisação como elemento condutor a processos coletivos, capaz de oferecer alternativas aos processos de estudo no que tange o fomento à ações de resistência e de criações coletivas.

**Palavras-Chave:** Improvisação, Performance, Virada Pedagógica.

O que exatamente eu estava aprendendo em todos esses anos de aprendizado? Se a educação é feita para capacitar as pessoas, por quê parece produzir uma cumplicidade cada vez maior com a loucura do mundo? (...) E não são arte e filosofia igualmente versadas em fazer o espectador / leitor tomar uma distância sobre as coisas que ele acha que conhece muito bem? Como esta distância, produzida por filósofos ou artistas, é diferente da distância produzida pelo professor? E o que é esta carta que estou escrevendo? Não foi esta questão já elaborada um milhão de vezes antes? (The Beaver Group em O'Neill e Mick, In. O'Neill & Wilson, 2010, p.241).

O ponto em unir-se em curiosidade é que não temos então que nos reunir a partir de políticas identitárias; Nós, os leitores de J.L. Nancy, encontramos nós migrantes, nós, os deslocados culturalmente, nós os sexualmente dissidentes, todos sendo um e o mesmo nós. (Irit Rogoff, In. O'Neill & Wilson, 2010, p. 39)

O período em que realizava a pesquisa intitulada *Pedagogias de Movimento com a Cidade* (executada entre 2007-2011 na Concordia University) coincidiu com a emergência da utilização do termo *Pedagogias Radicais* associado às práticas artísticas. Definido por poucos consensos, a concepção de uma pedagogia radical tornou-se rapidamente para mim um termômetro para avaliar processos de ensino das artes, em especial no contexto acadêmico da formação do artista- professor e pretendo aqui apontar para alguns aspectos que circundam esta perspectiva que, mais do que uma tendência pedagógica, sublinha processos de criação e educação estética, originária *no fazer*.

Observam-se dois eixos que definem o que seriam as pedagogias radicais. O primeiro deles é a de uma prática criativa compreendida como uma perspectiva para o possível diálogo e reformulação de condutas do pensamento social. Estes procedimentos de reformulação são alcançados a partir de um cruzamento profundo entre disciplinas, notável facilmente quando a arte é instalada, situada, produzida sob a perspectiva de arte comunitária, site-specific, etc. O outro eixo que define a pedagogia radical é o amparo dos procedimentos de ensino e estudo na ideia de improvisação<sup>1</sup> e de intuição, aspectos que serão explicados adiante.

Para Henri Giroux um dos aspectos que distingue uma pedagogia radical é um processo educativo conduzido para responder a urgências e não à emergências. No trabalho de Giroux a emergência é apresentada como um encadeamento reativo, uma responsividade a problemas imediatos que produz crises infundas. Priorizar as urgências, ao contrário, implicaria no desenvolvimento de habilidades que permanecem: a preservação da curiosidade e da inquietação como motes para o processo pedagógico. Segundo este autor estas qualidades que perseveram são motores para atitudes de resistência que, para serem desenvolvidas, demandam a invenção de categorias teóricas dentro do processo de estudo. A aprendizagem deve ser inventada no fazer.

Tomando a provocação de Giroux para uma reordenação infinita de categorias, convido à reflexão sobre o entrelaçamento das práticas pedagógicas com as práticas da arte contemporânea na atualidade. Giroux não menciona em seus textos um termo que viria a ser cunhado a partir dos estudos críticos da arte contemporânea, e que contribui para este ensaio, que sugere as pedagogias radicais como um movimento propulsor às ações de resistência, que é o conceito de *virada pedagógica*<sup>2</sup>. Sucedendo a *virada performativa*, período em que a noção de performance empurrou os limites de todas as tradições artísticas (BARAD, 2003), a *virada pedagógica* distingue o momento em que os procedimentos pedagógicos passaram a ser recorren-tes no fazer artístico contemporâneo. (BUCKLEY e CONOMOS, 2009)

Assim, identificando a inclinação pedagógica das pesquisas poéticas atuais proponho que, a partir da reflexão sobre o ensino da performance, contemplemos quais seriam as questões cruciais que merecem ser

<sup>1</sup> O foco nestes elementos provocaram uma série de questionamentos sobre as condutas das artes participativas, da arte comunitária e da arte imersiva, principalmente.

<sup>2</sup> A virada pedagógica é o termo cunhado para tratar de um ambiente educativo e práticas de ensino que são em si mesmas concebidas como uma forma de arte. O termo abrange práticas desenvolvidas principalmente no início do século XX, tais como as elaborações da escola da Bauhaus, as atividades desenvolvidas pelos futuristas, e, mais tarde, as proposições de Joseph Beuys, tratadas como *esculturas sociais*. Tais procedimentos sugerem um modo de ensino intrínseco ao processo de fazer arte, que se expandiu nas práticas mais recentes da arte contemporânea (*no do it! Do fluxus, e procedimentos da arte participativa*). O reconhecimento de uma *virada pedagógica* na arte assume que na arte contemporânea há uma preocupação notável com um ensino comportamental. Ver em <http://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn> (consultado em Janeiro de 2012). Joseph Beuys discorre sobre a ideia de um didatismo alternativo que permita ao artista transcender as práticas institucionais (Ulm in Mesch e Michely, 2007, p.78).

forças motoras em um processo de ensino e de estudo? Como identificá-las processualmente para atingir a radicalidade e os processos de resistência, imprevisíveis no decurso de um estudo?

Ao ponderar sobre o sentido atual das pedagogias radicais é fundamental examinar como fomentamos o processo de estudo nas artes. Destaco a identificação da produção artístico-estética que tem cunho pedagógico inerente ao processo de criação (fora do contexto escolar, portanto), definida pelo termo *virada pedagógica* para compreender o complexo entrelaçamento entre fazer, estudar e apreciar, ações de mobilidade do pensamento que estão imbricadas à ideia de uma pedagogia radical e às condutas performativas.

O que apontou-se como *virada pedagógica* na arte contemporânea é um movimento cujo ápice pode ser identificado a partir das práticas da performance desde o início do século XX pois na arte da performance estão em jogo a condução de corporealidades, de condutas, de relações. Empresto portanto elementos analíticos oriundos da performance para indagar se são análogos às definições de uma *pedagogia radical*. Para aproximarmos-nos desse entrelaçamento indago o que significa atribuir papéis pedagógicos a uma prática performativa? Quando a performance destaca-se enquanto ação de criação e passa a pertencer ao contexto da virada pedagógica? O que nos ensina a performance como prática artística, modos de conduta, modos de resistência? E, neste caso, como podemos criar instrumentos para aprender sobre performance? Como estudamos sobre a forma como nos movemos, habitamos e nos politizamos, em particular nos espaços de educação que extrapolam ambientes institucionalizados e do ensino formal, através da experiência artística? É possível que este estudo-criação contribua para sintonizar-nos a novos acordos, alternativas para as sólidas práticas sociais a partir de fissuras poéticas, instauradas no equilíbrio dinâmico do dia-a-dia?

Diante de tais questões a reflexão sobre o enlace entre as pedagogias radicais e a performance implica na busca por alternativas ao que já é indeterminado pelos pólos:

*Espectador → Participante e Coreografia → Improvisação*

Ao construirmos uma analogia especulativa destes termos com as posições de:

*Aluno → Professor e Conteúdo → Desvios processuais*

podemos almejar técnicas de aprendizagem e de estudo que incluam o *não-ainda-pensado*, em outras palavras tudo aquilo que o corpo desencadeia enquanto é movido por estratégias performativas. Torna-se imprescindível alcançar uma pedagogia que inventa a si mesma como um movimento de pensamento.

Gilles Deleuze define o movimento de pensamento (ou pensamento movente) como a força criativa capaz de articular os próprios mecanismos do pensamento, aquela que permite que os conceitos se movam (DELEUZE, 1983). Não há facilidades nesta definição, tão pouco em sua aplicação em prol de qualquer estruturação de procedimentos pedagógicos pois somos repetidamente convencidos de que uma intervenção pedagógica deve conter um fim, um conteúdo previsto, um conceito palpável, cuja absorção possa ser avaliada, assim que a captura de algo antecipadamente definido, imóvel seja alcançado. Mas e se, como questiona Erin Manning (2011) pudéssemos não prever aonde vai o pensamento durante o processo pedagógico? E se pudéssemos considerar tal movimento do pensamento como um rigoroso processo de estudo? Como conceberíamos, neste caso, uma pedagogia apta a gerar transitoriedade de saberes, ainda que diante das exigências metodológicas institucionais, exigências estas que nos demandam constante avaliação dos alcances e conteúdos?

Para contornar tal questão é fundamental reiterar que as pedagogias radicais não constituem um método disciplinar mas são em si uma lógica de *empirismo-com*. A ideia de um empirismo radical foi desenvolvida por William James a partir de sua sugestão para ultrapassar o dualismo entre matéria e mente. Para James a experiência só poderia ser apreendida a partir de um complexo que inclui razão, intuição e entidades que ele chamou de trans-empíricas, refutando assim a noção estável de razão e a presunção simplista de como definia-se a consciência. (JAMES, 1890)

No contexto do ensino das artes a partir da perspectiva da performance, ao considerarmos as ideias de um empirismo radical é necessário não mais obedecer a manutenção de uma separação entre aquilo que é da ordem do treinamento do corpo e o que compõe a compreensão situada do lugar. Esta separação entre situação e processos contidos na experiência do corpo hierarquiza o ambiente externo (sócio-geográfico), que passa a ser um aspecto secundário no ensino de processos criativos do corpo (KWON, 2002). Sob a perspectiva da pedagogia radical, entretanto, há uma justaposição entre corpo e lugar e a pedagogia do movimento é determinada a partir de procedimentos que abraçam a problemática da

presença do corpo simultaneamente com a articulação daquilo o que constitui o espaço. O corpo não deve ser aquietado para aprender, nem tão pouco a arte deve restringir-se a simbolizar, narrar algo a ser compreendido na estaticidade da experiência. Movimento, evento, lugar, são compreendidos como elementos equânimes para o processo de *estudo*.

Aqui vemos o quanto a ideia de uma pedagogia da performance contribui para a noção de pedagogias radicais é faz-se necessário retornar à própria definição do termo *performance*. Resistente às classificações, o termo permanece atrelado aos conceitos de presença, notadamente uma presença humana. Na tentativa de provocar o imbricamento com a concepção das pedagogias radicais sugiro a noção de performance como uma obra ou evento não baseado em uma ilusão e que gera um acontecimento, uma realidade própria (HOFFMAN e JONAS, 2005, p 15). Esta definição supera o uso antropocêntrico do termo e permite mudar a condição performativa de um sujeito para um *lugar*, ou para uma situação, ou ainda para uma condição relacional ou para a ecologia de um *ambiente pedagógico colaborativo*.

Uma pedagogia radical, associa-se ao conceito de performance para ocupar-se com uma afinidade conjuntural, com a capacidade de colaborar com o que é apresentado nas condições para o evento. Sob esta perspectiva não há técnicas singulares capazes de ensinar artistas a tornar seu trabalho funcional ou mais expressivo, apenas a possibilidade de promover um engajamento com a investigação de fronteiras. É este movimento partilhado com aquele que *estuda*, que experimenta, que pode eventualmente ensinar sobre o potencial de coletividade, fricção e ativação poética e política em uma escala que poderia passar despercebida na esfera da vida cotidiana. Nas fronteiras alcança-se algo distintivo para as pedagogias radicais, o instante em que o processo de aprender e ensinar reverte o equilíbrio que tornou relações cotidianas (entre saberes e sujeitos) praticamente invisíveis e seu potencial de transformação congelado.

Retornando ao termo *virada pedagógica*, ressalto que a consciência deste “movimento” não delimita o que devemos ensinar no contexto acadêmico para a arte atual. Diferencia-se deste modo a noção de *virada pedagógica* de uma linha específica da educação artística. Ele concebe-se em complementaridade aos estudos de didática das artes para indicar que os procedimentos artísticos (de criação e fruição), ao realinhar concepções que extrapolam a aprendizagem de uma técnica articulam habilidades, condições relacionais, modos de mover o pensamento e de incitar à ação (O’NEILL e WILSON. Eds, 2010).

Uma pedagogia radical não é auto-explicativa nem normativa, uma vez que não há privilégio de um espetáculo ou objeto gerado e sim um cuidado com a *ocasião*. O que há de mais precioso na geração de uma ocasião é muitas vezes intangível na documentação, nos resíduos que chamamos de “resultados”. Estes lastros materiais identificam a existência de um processo mas nem sempre nos ajudam a compreender quais as condições permissivas foram forjadas, arrançadas para que o que pôde ser apreendido tenha sido encaminhado ao campo da ação. O cuidado com as condições permissivas constituem um dos motes para as pedagogias radicais. São elas que viabilizam o mergulho-potencial no processo de estudo.

A noção de potencial é explicitada por Alfred North Whitehead a partir de sua concepção de que todas as entidades actualizadas estão em movimento e transformação constante, sendo as potencialidades de um fato mediado a força motriz dos processos (WHITEHEAD, 1960, p.100). Nesta perspectiva uma pedagogia radical destaca os encontros sociais e o poder de ativar tais potenciais enquanto facilita manifestações culturais coletivas (VERWOERT. In: O’Neill & Wilson, 2010, p.25), ou seja, aquilo o que é potencial nem sempre é sabido ou previsto mas emerge a partir das circunstâncias proporcionadas na ação coletiva. Uma pedagogia radical tem como foco a sustentação da comunicação entre as partes - acolher, promover. Não deve haver portanto uma suposição de fins, nem um domínio de um assunto por parte de quem conduz o processo de estudo. É necessário o emprego de técnicas que estão menos interessadas na superposição de campos de conhecimento e mais ocupadas em desenvolver uma prática investigativa em direção a um movimento heterodoxo de criação. Como quando falamos de cruzamento de saberes habitualmente sobrepomos métodos, para alcançar este movimento heterodoxo é imprescindível a invenção de ferramentas engajadas com a experimentação e contextualização, desafiando artistas e público, estudantes e professores a exceder suas próprias habilidades para se mover com a experiência do outro.

Uma pedagogia radical não pertence à academia de arte, não compe uma escola. Destaco o modo direto em que Sue Baker, afirma que a arte contemporânea não é mais uma disciplina em si mesma, mas sim um lugar onde as disciplinas se cruzam e interagem (In. Buckley e Conomos, 2009, p.38). Neste sentido seria impossível pensar uma pedagogia radical e manter as noções tradicionais de professor, estudante, artista e público, pois descartaríamos o fato de que os espaços da educação estética são indefiníveis (MADOFF, 2009, p. 31). Na sua defesa da superação de tais tensões

Raoul Vaneigem descreve que a reversão da perspectiva causada por uma proposição artística pode transformar o conhecimento em práxis, a esperança na liberdade e a mediação em uma paixão pela imediatez. Promover a reversão de perspectiva, segundo ele, consagraria a vitória de um sistema de relações humanas fundado em três princípios indivisíveis: participação, comunicação e auto-realização. (VANEIGEN, 2011, p.188).

Para o movimento da Situacionista Internacional, ao qual Vaneigem pertenceu, a radicalidade maior das artes estava na sua habilidade de subverter estruturas institucionais, que incluiriam a supressão da arte em si, em pró de alcançar um momento em que restariam apenas os procedimentos de encontro, aquilo o que aqui chamamos de pedagogias radicais (DEBORD, 1995, p.138). Gene Ray complementa que, mais do que evitar a criação de objetos, “ultrapassar a arte significa removê-la da gestão institucional e transformá-la numa prática para expandir a vida aqui e agora, para superar a passividade e a separação, em suma para “revolucionar a vida cotidiana” (RAUNIG e RAY, 2009, pg. 86). Desta forma passaria a ser actualizada a radicalidade Situacionista quando a realidade da criação excedesse o objeto e alcançasse a realidade intuitiva que tornou o evento criativo possível.

Para a *pedagogia radical* a negociação deste evento, dos instantes partilhados, pode ser conduzida pelo coreógrafo, pelo curador, pelo diretor, pelo intérprete, pelo regente, pelo solista improvisador, ou pelo professor. A composição da experiência não é definida por um papel específico, mas pelos gestos através dos quais está distribuída a capacidade de invenção coletiva. Estes papéis, na pedagogia radical, são ocupados por sujeitos que pretendem a prática do presente a partir de procedimentos de improvisação, diferindo-se da ideia do *laissez faire*, pois no contexto da inventividade do evento a improvisação está enraizada com a situação e com as suas especificidades emergentes no encontro.

Deleuze e Guattari descrevem alguns procedimentos para um plano de improvisação em que a ação possa ser extraída de tendências, a partir de uma força conjuntiva oriunda do campo partilhado (DELEUZE e GUATTARI, 1994, p.40; MANNING, 2009, p.124). Chamam de características diagramáticas as estruturas que delineiam tais tendências para o movimento e para a atenção, vetores latentes ao evento e que indicam as possibilidades imanentes para a improvisação. Na pedagogia radical torna-se fundamental a habilidade em reconhecer tais forças diagramáticas e integrá-las na economia do jogo, evitando aquilo o que os Situacionistas chamaram de “formas falsificadas de jogo”, um brincar com regras tão limitadas que não há espaço para invenção.

Ao sugerir esta justaposição entre o pensamento de Giroux com as concepções da virada pedagógica chamo de pedagogia radical os procedimentos capazes de pulverizar as decisões e de produzir um campo de coletividade que pode resultar em uma mudança destas forças diagramáticas, das tendências que se apresentavam inicialmente.

Destaco que Deleuze e Guattari sugerem que a tarefa de uma pedagogia deve ser modesta, ou seja, que não deve reivindicar o conhecimento enciclopédico de seu campo e nem alcançar passos largos que deixem escapar operações estruturais do pensamento, intactas. É necessário o cuidado com a singularidade dos instantes, e somente assim poderíamos salvaguardar os estudantes (ou o público) das conseqüências desastrosas causadas pelas formas estáveis e predefinidas de conhecimento (DELEUZE e GUATTARI, 1994, p.215).

Há um perigo nas grandes pretensões, quando as artes acreditam ter o direito de ensinar os não-artistas a sentir, ou quando a filosofia pretende ensinar a conceber ou a ciência determinar como os não-cientistas deveriam conhecer as coisas (p.218). As forças diagramáticas são um conceito que permite tornar palpável aspectos menores no processo pedagógico e para demonstrar o quanto os aspectos menores são tangíveis e definitivos no processo de estudo associa aqui a ciência que Henri Lefebvre denominou de *Rhythmanalysis* em sua obra tardia. Lefebvre propõe uma apreciação *quasi-metafísica* da vida cotidiana e chama a atenção para o quanto a organização rítmica dos espaços sociais, o ritmo inerente à natureza, ao corpo, etc determina as qualidades de encontros e a possibilidade de estudo e partilha. O ritmo é para Lefebvre não uma qualidade mas um parceiro experiencial, uma medida que resulta da relação entre corpos e eventos. Lefebvre (2004) cria relações entre presente e presença para demonstrar como as práticas de repetição, resistência, mudança, pausas, suspensões (elementos rítmicos diretos) reforçam a manutenção de poderes. e destaca que o cotidiano seria formado pela repetição, aproximando-se do princípio de método que pauta processos de estudo e ensino tradicionais.

Para a condução da criação seria necessário o mergulho na isorritmia de atenção que existe entre a improvisação e a repetição. Da fricção entre repetição e improvisação surgem, segundo Lefebvre em sua *ciência rítmica* uma “desapropriação do corpo” (2004, p. 75), que só poderia ser superada através de uma atenção comprometida com o acidente. Esta alteração imprevisível dos padrões não pode ser prevista nem determinada. Em outras palavras, torna-se impossível conceber uma pedagogia para a atenção ao acidental ou ao incidental mas apenas tornar possíveis procedimen-

tos de estudo que permitam a radicalidade do mergulho no imprevisto. O acidente abre um espaço entre dois planos (DELEUZE, 2003, p.109) pois dá espaço aos modos através dos quais o afeto sintoniza a consciência e portanto, integrá-lo às concepções pedagógicas é fundamental para que os campos de resistência e do imprevisto possam co-emergir com os processos de estudo.

Finalizo estas ponderações com a ousada definição de afeto<sup>3</sup> proposta por Elizabeth Grosz como aquilo o que torce o corpo (1995, p. 32). Esta ideia permite acessar o conceito de proposições pedagógicas que não pressupõe a razão (ou a mente) como o centro da percepção (WHITEHEAD, 1966, p.171), mas que estrutura os saberes por vir na ideia de uma intuição que move o corpo. Para torcer o previsto é necessário o emprego da intuição como método e recorro a Whitehead em sua definição de intuição como aquilo o que precede a relação direta com os objetos em sua representação imediata. A intuição não é um sentimento passivo, mas sim um esforço consciente, referenciado como um modo de relacionar a memória às coisas que podem ser vistas momentaneamente, transcendendo assim a materialidade do que se apresenta aos sentidos (MULARKAY, 2009, 15). Em Henri Bergson a intuição surge como método para abordar qualidades de duração em que o conhecimento coincide com a geração de uma realidade que não subordina o tempo às representações espaciais. Deleuze, ao comentar o conceito de Bergson, enfatiza que são as diferenças de intensidades que compõem o método da intuição, uma observação relevante para a distinção e as interseções entre a arte e a pedagogia que sugiro aqui: ambas pertencem a um contínuo, mas diferem em intensidade e ritmo (DELEUZE, 2004, p.22).

No estudo, na perspectiva das pedagogias radicais, há de se ousar desfazer as fronteiras entre aquele que estuda e seu conteúdo, a criação e seus efeitos de torção. Nada é matéria de fato. Segundo Whitehead sugere, a matéria de fato (o que insistimos em confundir com o que é real) emerge do hábito e é “uma abstração obtida confinando o pensamento a relações formais puras, que então se disfarçam como uma realidade final” (WHITEHEAD, 1960, p.18). Um corpo, para Whitehead, é composto com o ambiente e engaja-se com ele através de vários centros de experiência que se impõem uns aos outros. “Estou na sala, mas a sala é um componente de mim mesmo no mundo”, ele escreve (1960, p.163). Estudar, aprender, sentir, para Whitehead não são processos definíveis a partir de uma coleção de dados. Um objeto (ou sujeito) não vem antes do sentimento que o define, posto que é um potencial para um sentido tomar-forma. Ao descrever que o sentimento da pedra está na mão, infere que o sentimento não é subordinado à aparência de um objeto e nem à máquina perceptual de um corpo estabilizado (1960, pg. 23).

<sup>3</sup> Afeto é entendido aqui de acordo com Manning: Afeto não é emoção, embora ele jogue na idéia de movimento dentro da palavra “emoção”. Emoção é afeto mais uma consciência dela. O afeto é o que me prende primeiro no momento da relação. (tradução minha. Manning, 2007, página XXI)

A partir deste conjunto de perspectivas a pedagogia radical não pressupõe um processo de compreensão isolado no indivíduo pois o estudo e as inflexões transformadoras são geradas pela novidade, agregação de expressões; aspectos que requerem decisão, contenção de possibilidades não expressas e que entretém as alternativas ao desenvolver ferramentas para ações de fato. A pedagogia radical não é uma doutrina. Sua preocupação é com a natureza dos conceitos do corpo e do espaço que podem ser perpetuados arbitrariamente tanto nas práticas de ensino quanto nos procedimentos de educação estética. É possível medir o engajamento e portanto a participação, os efeitos do jogo, do estudo, etc? Apenas se considerarmos qualidades e não quantificações. A pedagogia radical só pode ser pensada no apelo às capacidades de escolha e valorização, às capacidades imaginativas, de tomar iniciativas e participar ativamente. Tudo isso só é possível como movimento coletivo onde, a partir de modos de colaboração encontram-se subsídios para resistência. Por mais que pareça ordinário tal inclinação não é fácil pois requer a orquestração de operações transgressivas, o desencadeamento de uma cumplicidade radical.

Encerro com a sugestão de que os textos deste volume sejam lidos a partir de sua proposição em mobilizar estratégias, quando a articulação de uma coletividade ou de uma torção de afetos ultrapassa uma agenda de interesses prévios. Uma pedagogia radical, por fim, deve criar aderência aos espaços de coletividade sem se tornar normativa no uso de ferramentas sendo, portanto uma pedagogia de risco que requer maestria desinteressada no domínio de um saber.

## REFERÊNCIAS

- BARAD, Karen. *Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter*. Journal of Women in Culture and Society, 28(3), pp. 801–832. (2003)
- BUCKLEY, Brad and Conomos, John. (Eds.). *Rethinking the contemporary art school: The artist, the PhD, and the academy*. Halifax: The Press of the Nova Scotia College of Art and Design, 2009.
- DEBORD, Guy. *Introduction to a critique of urban geography*. Les Lèvres Nues, 6. 1950. Acessado em Novembro de 2009, em <http://library.nothingness.org/articles/SI/en/display/2>
- DELEUZE, Gilles and GUATTARI, Félix. *What is philosophy?* New York: Columbia University Press, 1994.
- GIROUX, Henri. *Pedagogias Radicais*. São Paulo, Cortez, 1983.
- JAMES, William. *The Principles of Psychology*, 2 vols. Dover Publications, 1890.
- KWON, Mion. *One Place After Another: Site-Specific Art and Locational Identity*, Massachusetts: MIT Press, 2002.
- LEFEBVRE, Henri. *Rhythmanalysis: Space, time, and everyday life*. London; New York: Continuum, 2004.
- MADOFF, Steven Henry. (Ed.) *Art school: (propositions for the 21st century)*. Massachusetts Institute of Technology. The MIT Press Cambridge, Massachusetts London, England, 2009.
- MANNING, Erin. *Relationescapes: Movement, art, philosophy*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 2009.
- MULLARKEY, John. *Bergson and Philosophy*. Notre Dame, University of Notre Dame Press, 2011
- O'NEILL, Paul and Wilson, Mick. (Eds.). *Curating and the educational turn*. Amsterdam: De Appel, 2010.
- VANEIGEM, Raoul. *The revolution of the everyday life*. 1963–1965. London, Rebel Press, 2011.
- WHITEHEAD, Alfred North. *Process and reality, an Essay in Cosmology*. New York: Harper, 1978.

# Proposições para uma Pedagogia Radical, ou Como Repensar Valores

*Erin Manning*

Tradução Bianca Scliar

Texto originalmente publicado em [www.inflexions.org](http://www.inflexions.org). Vol:8 Radical Pedagogies.  
Original disponível em <http://www.inflexions.org/radicalpedagogy/main.html#Manning>

## 1. ESTUDO

Permita que as classes sejam um convite ao estudo, não um local de consumo de conhecimento. Esteja atento, pois algumas questões devem ser cobertas! O estudo, segundo argumentam Fred Moten e Stefano Harney, deve ser pautado pela criação de dissonâncias. Trata-se de permitir que a aprendizagem continue, ao invés de continuamente cortar-mos a aprendizagem em nome do que decidimos, antecipadamente, antes do encontro. Não olhe tão duramente para a teia que é apenas uma passagem. Não se preocupe demais em desenhar uma linha, faça do aprendizado uma onda.

## 2. COMECE DO MEIO

Quando fazemos do estudo um modo de entrar no pacto de aprendizagem, precisamos desaprender o hábito de parar o pensamento para que o **re**-iniciemos. Pense em todas as vezes quando você entrou em uma sala de aula onde havia uma discussão calorosa que cessou com a entrada do professor. Nós, professores, tendemos a posicionar as classes desta forma, marcando nossa entrada como se ali fosse o princípio da aprendizagem. O que fica perdido neste gesto? O que permanece não ouvido?

“Recuse chamar a atenção da classe em nome de uma ordem”, sugerem Moten e Harney. Reconheça a fragilidade da aprendizagem. Aprenda a ouvir desde o meio de tantas conversações. Conecte-se ao ritmo. Pense nelas como se fossem paisagem sonora:

Quando ouvimos música, precisamos recusar a ideia de que a música acontece apenas quando os músicos entram e tomam seus instrumentos em mãos; a música também está na antecipação da performance, nos ruídos da apreciação e também nas falas que acontecem sobre e em torno dela, tecendo-a amando-a, estando ali enquanto ouvimos (HALBERSTAM, in: Harney & Moten 2013, p. 9, tradução da autora).

A paisagem sonora da aprendizagem está cheia de manchas de tinta que se alojam nos limites do que chamamos percepção. Pense no local da aprendizagem e delinieie o que não pode exatamente ser articulado, ouça o que eles evocam, como soam, mesmo quando você quase não pode ouvi-lo.

Quando recusamos manter a ordem - o professor tomando o livro, o condutor erguendo sua batuta, o conferencista pedindo silêncio, o torturador apertando o laço - recusamos a ordem enquanto distinção entre o que é ruído e o que é música, conversa e conhecimento, dor e verdade (HALBERSTAM, in: Harney & Moten 2013, p. 9).

### 3. PENSE ALÉM DA INSTITUIÇÃO

Um processo pedagógico que principia pelo meio tem mais dificuldade de discernir quem faz o ensino e quem faz a aprendizagem. Quando esta distinção eclode, então a classe já começou. O pensamento visto como um pré-requisito pela instituição, não é aí o que está em jogo, embora provavelmente esteja sendo aprendido, de vez em quando. A instituição pode fornecer um sítio, mas o aprendizado não pode senão o superar. Não há maneira de manter a aprendizagem presa ao currículo.

Valorize o que excede o currículo, o desconhecido como o que se ouve nos interstícios de uma paisagem Sonora não aprazível que é uma classe flutuante. Ouça aí, onde o valor está ainda em formação.

### 4. PARA ALÉM DO VALOR

Valor na universidade é medido em créditos. Cada crédito equivale a uma tarifa. Para alguns, tais taxas são exorbitantes, levando ao círculo vicioso entre crédito e débito. Para outros, é financeiramente viável e assim preservamos a ideia de dívida. De qualquer modo, o débito está em jogo. Ele nos assombra, nos atravessa, e sustenta, como um presente recebido que é deixado de lado.

Existe uma relação direta entre os créditos e o valor da educação na instituição acadêmica credenciada. O quanto somos bem sucedidos depende de nossa acumulação de créditos. Esta acumulação torna clara como a aprendizagem é vivida e definida. Com a acumulação de créditos, vem uma chamada à ordem. Há um modo de aprender, um material a ser cumprido, tarefas a serem avaliadas. O valor é diretamente vinculado ao uso: parte da lição que aprendemos (se formos bem sucedidos) é que nosso valor coincide com nossa habilidade de sermos mantidos sob controle, em ordem.

A estudante *sub-comum* (*undercommons*) resiste a ser mantida em ordem. Mas ela não o faz na forma de crítica. Sua recusa é afirmativa. Ela está entusiasmada com aprender, sua ânsia a leva a outro lugar além

daquela manutenção da ordem, ou apenas da ordenação de seus créditos. De fato, ao ser chamada a atenção, ela praticamente sequer registra a ordem, pois está mais ocupada com sua aprendizagem. Esta estudante é uma péssima credora: ela não permitirá que um crédito arruíne sua vida. Ela tem uma verdadeira dívida, mantendo vários *subempregos* e, ainda assim, ela se recusa a desistir. E raramente ela ouve a chamada em nome dos créditos.

A estudante tem um hábito, um mau hábito. Ela estuda. Ela estuda, mas não aprende. Caso ela aprendesse, seu progresso poderia ser medido, seriam estabelecidos alguns atributos, a ela seriam dados créditos. Mas a estudante permanece estudando, permanece planejando estudar, correndo para estudar, mantém um plano de estudos e se mantém na elaboração de seus créditos. A estudante não pretende pagar (HARNEY; MOTEN, 2013, p. 62).

Quem é esta estudante que (des)aprende, na dívida, para além dos créditos? Ela é a estudante que lê e fala e que sonha seus estudos. Ela é a estudante que você descobre tão logo você esteja pronto para, do mesmo modo que ela faz, resistir a render-se à ordem. Ela é aquela que assume uma posição e não discrimina entre as nuances e sombras da aprendizagem. A sala de aula é um dos únicos locais onde ela inventa e explora. Ela é a estudante que permanece além do interesse, em um campo de relações que não aceitam o círculo vicioso entre crédito e débito, que compreende previamente que a dívida sempre será maior do que a capacidade de ser recompensado, que sabe que a aprendizagem não pode ser encapsulada em um interesse demarcado previamente antes que algo seja dado. Ela pensa na aprendizagem como um presente.

Ela sabe que a dívida excede imensamente seus créditos e tem orgulho de ter dívidas para aprender. Ela compromete-se e honra seus débitos. Quanto mais ela aprende mais comprometida ela fica. Este é um aprendizado que recusa o crédito, que recusa o ciclo que finge que nossas bases podem ser cobertas antecipadamente.

Interesse e os estudantes! O estudante pode ser calculado por suas dívidas, pode calcular suas dívidas com seus interesses. Ela está de olho nos créditos, de olho em sua graduação, de olho em ser creditada, de ter investido em educação, uma cidadã (62).

Ela simplesmente não está interessada no que os créditos prometem. Ela prefere a difícil reciprocidade da dívida impagável e de presentes que não poderão ser retribuídos. Ela só sabe que a dívida e o crédito não devem ser tão facilmente alinhados, que o alinhamento da dívida e do crédito desacreditam seu dom, seu presente.

Ela não quer quantificar o interesse. Ela vai solicitar o crédito, mas ela não vai trabalhar para ele. Ela vai trabalhar apesar de dizer o que merece ser dito ou de não aprender o que não deve ser aprendido. Ela vai resistir à ideia de que a aprendizagem pode ser capturada pelos interesses de uma disciplina. Ela vai resistir à disciplina.

“A estudante com créditos pode privatizar sua própria universidade, O estudante pode fundar uma ONG, convidar outros a se identificarem com seus interesses, sentá-los à sua mesa, juntar-se a conversa global, falar por si mesma, ter crédito, manejar seus débitos” (62)

Esta estudante não quer uma universidade privada, ela entende que isso apenas aumenta a necessidade por créditos. E ela também inventa outros tipos de coletividades, participando dos *sub-comuns* quando eles emergem.

## 5. ALÉM DA AVALIAÇÃO

Ela é difícil de ser avaliada, esta estudante que resiste aos créditos. A instituição a considera escorregadia: ela faz seu trabalho, consegue pontuações por isso, mas isso não parece motivá-la. Ela sabe como escrever bem, como cobrir as bases fundamentais, entretanto, quando permanece neste comportamento ela se sente adentrando um buraco negro. Há algo além em jogo e é isso que a motiva.

Como ensinar uma estudante como esta, que aprende além, que aprende apesar da avaliação? A estudante que tem presença forte e que segue seu próprio impulso? A estudante que não teme o atrito, que se adapta não apenas às questões propostas, mas que permanece pré-articulada, apesar de audível?

“O trabalho hoje é, a cada vez, associado a um fazer sem pensamento, sentir sem emoção, mover sem fricção, adaptar-se sem questionar, traduzir sem pausar, desejar sem qualquer propósito, conectar sem interromper” (HARNEY; MOTEN 2013, p. 87).

## 6. PRAGMÁTICA DA INUTILIDADE

Uma pedagogia engajada com a pragmática da inutilidade inventa seu valor durante a aprendizagem. Ela não decide previamente o que é útil. De fato, ela é cética a respeito da própria ideia de que deveríamos saber previamente aonde o aprendizado nos levará. Toda a conversa sobre o futuro, sobre empregos e conquista de segurança cheira a uma política de poder. Não é esta a chamada à ordem? Como poderíamos saber o que terá valor em um tempo ainda a ser inventado? Mesmo o capital não pretende saber isso.

Uma pragmática do inútil é dedicada à inutilidade, a práticas que ainda não foram definidas de acordo com o valor imposto externamente. Uma pragmática do inútil celebra o fato de que não sabemos aonde um pensamento pode nos levar. Ela se deleita com o estudo por causa do estudo em si.

Uma pragmática do inútil é pragmática no sentido de que está absolutamente envolvida com o que está no mundo, agora mesmo, e especulativa no sentido de que está aberta à transformação pela força potencializadora de aonde o estudo pode nos levar.

## 7. FAZENDO-PENSANDO

O valor é frequentemente alinhado àquilo que pode ser articulado. E o que fazer das forças que são sentidas, mas que permanecem inefáveis? Quais outros modos de expressar e desafiar a articulação? Quais paisagens sonoras nos mobilizam mais por sua ressaca do que por suas ondas? O conceito do *Infracino* de Duchamp toca na ressaca inefável da experiência.

O *infracino* não pode ser generalizado através das iterações daquilo em que se torna. Ele é exemplar. Duchamp escreve: “Apenas podemos dar exemplos do *infracino*. (DE DUVE, 1991, p. 160). De suas anotações pessoais tomamos:

O calor de um assento (que acaba de ser deixado) é o *infracino* (#4); As portas de um metrô - as pessoas que atravessam no último segundo/*infracino* -- (g recto); calças de veludo - /seu som sussurrante (na caminhada) produzido pelas duas pernas é um sinal da separação *infracina* através do som (e não um som *infracino*) (#9 verso); A diferença entre o contato/ da água e do chumbo derretido por exemplo, ou do creme contra as paredes de seu próprio recipiente, movido em torno do líquido... esta diferença entre dois contatos é o *infracino* (#14). (PERLOFF, 2002, p. 101)

O infrafino destaca o interesse no que está por trás da experiência, e ainda assim faz a diferença. Usualmente, o que pode ser efetivamente apreendido - a partilha *real (actual)* da experiência sendo feita - é sua medida de valor. O que não é *efetivamente* incluído na ocasião da experiência e, no evento, é considerado desnecessário. Esta porção não efetiva é não apenas difícil de ser descrita, mas imensurável. Como ela pode ser avaliada?

Entretanto é esta exata imensurabilidade que dá valor à experiência. A estudante sabe disso, e é por esta razão que ela aprende em todo o lugar a que vai. De fato, a universidade é apenas um dos muitos lugares onde ela experiencia a força profunda do *subcomum*. Às vezes ela até mesmo se pergunta se o incomum não tem uma reverberação mais preciosa longe das paredes da instituição acadêmica. Mas ela persiste porque é uma aprendiz-de-vida-inteira e ama a ideia de estar em um lugar dedicado à pedagogia. Ela sabe, por sua experiência valorizando as margens na experiência, que existem coletivos emergentes até mesmo nos mais rígidos dos sistemas. E então ela encontra modos de continuar a encontrar a divisa especulativa da experiência, explorando como ela colore o evento em seu pragmatismo. Como todos os aprendizes-de-vida-inteira, ela sabe da magia das margens.

## 8. NOVAS FORMAS DE CONHECIMENTO

**A**s margens são uma nova forma de conhecimento que esteve aqui o tempo todo. A única razão pela qual não se destacaram é porque ativam um tipo de valor que resiste à avaliação. Nós simplesmente não as conseguíamos ver, pois estávamos muito ocupados com avaliações. Isso pode ser vantajoso: elas ainda têm o potencial para criar novas formas de valor, novos modos inúteis de valorizar a experiência no fazer.

Se olharmos do ponto de vista de nossas avaliações, poderemos percebê-las: o pensamento sempre foi transversal, a sala de aula sempre foi um local para o aprendizado nas margens. O que precisamos não é uma nova sala de aula, nem novos estudantes, mas novas técnicas para orientar a percepção: pensar que estudar transversalmente envolve um repensar o conceito do pensamento em si mesmo. O pensamento é reorientado em direção a incipiência do evento ao nosso alcance, em direção ao questionamento do estudo, evitando limitá-lo às definições acadêmicas existentes da intelectualidade. Onde mais o pensamento acontece?

Também precisamos desacoplar o pensamento de sua dependência a um sujeito humano. O pensamento não ocorre primeiro na mente. Ele

é incorporado. E a incorporação é sempre uma ecologia de práticas. Na ecologia de práticas não é a mente que fala, o que emerge não é uma narrativa centrada no sujeito, mas um relato da mobilidade do pensamento, como ele se move e como o pensar move o mundo. Uma prática de aprendizagem coletiva trata de um movimento de pensamento, trata de engajar o pensar no limite imanente onde ele ainda está presente no ato.

A aprendizagem acontece através de nós, conosco. Somos portadores do pensamento no sentido de que ele é levado adiante. Nós nos movemos neste transporte, e este transporte nos move.

## 9. ALÉM DO MÉTODO

Uma abordagem metodológica começa a desvendar se ela pergunta o que o conhecimento faz. O que o conhecimento faz não pode ser empacotado. Não há nenhuma chamada à ordem para o pensamento no ato. O estudo se infiltra, vaza, muda, salta.

Enquanto estudo, o que o pensamento pode fazer é começar a atender aos apetites ativados no cotidiano, levando o pensar-em-ação rigorosamente em seus próprios termos especulativos. O pensamento agora começa a coincidir com a definição mais criativa da filosofia, a filosofia que pergunta *como e o que mais?* Nenhum método ajudará a filosofia nesta empreitada de pensar no ato, nem qualquer método será um manto adequado para a dissonância da paisagem sonora do pensamento.

Cada pensamento no ato deve inventar suas próprias práticas para aprender, suas próprias técnicas para carregar. No estudo, o que buscamos não é a homogeneização do pensar-fazer mas a criação de condições para encontrar a transversalidade operativa da diferença no cerne da vida.

## 10. PESQUISA-CRIAÇÃO

No SenseLab chamamos essa atividade de pensar-fazer de pesquisa-criação. Pesquisa-criação, como nós experimentamos, é estudo. Perguntamos: Como repensar sobre a forma como o conhecimento é criado no contexto de a prática artística tornar-se uma abertura para pensar a filosofia como uma prática? Como pode, seguindo Gilles Deleuze, o re-situar da pesquisa-criação, enquanto prática que pensa, nos fornecer um vocabulário para considerar seriamente que “a teoria filosófica é em si mesma uma prática, tanto quanto seu objeto”?

“Não é mais abstrata do que seu objeto. É uma prática de conceitos e devemos julgá-la à luz das outras práticas com as quais interage” (DELEUZE, 1989, p. 280).

O que a pesquisa-criação faz é pedir-nos o envolvimento direto com um processo que, em muitos casos, não será ou não pode ser articulado na linguagem. Este é o paradoxo: que a filosofia quer sim encontrar palavras para o pensamento no ato. O trabalho contínuo que é a colaboração criativa que constitui a pesquisa-criação envolve honrar a dissonância do empurra-e-puxa das texturas e movimentos de prática que recusam ser nomeadas, sentindo as reverberações daquilo que não pode ser colocado em palavras, ao ativar na escrita, o infrafino que ressoa em tudo o que pode ser dito.

A pesquisa-criação não precisa de novos métodos. O que ela precisa é um re-conto do que a escrita pode fazer no processo de pensar-fazer. Isso envolve a experimentação com a escrita na margem, uma prática que se envolve com o *ainda-não* no cerne da aprendizagem. Isto é uma pedagogia radical: o compromisso com a criação de práticas que privilegiam o modo como a aprendizagem cria seu próprio valor.

## REFERÊNCIAS

DE DUVE, Thierry. *The Definitely Unfinished Marcel Duchamp*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1991.

DELEUZE, Gilles. *Cinema 2: The Time-Image*. Trad. Hugh Tomlinson and Robert Galeta. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989.

HARNEY, Stefano; MOTEN, Fred. *The Undercommons: Fugitive Planning & Black Study*. Wivenhoe/New York/Port Watson: Minor Compositions, 2013.

PERLOFF, Marjorie. *21st-Century Modernism: The "New" Poetics*. Oxford: Wiley- Blackwell, 2002.

**CORPOS GRANDES E PEQUENOS NA  
DANÇA DO INESPERADO:  
Considerações sobre a Prática da  
Dança entre Adultos e Bebês**

---

*Amanda Góis*

Este artigo propõe uma leitura sobre a dança entre adultos e bebês. A partir da filosofia especulativa e tecendo referências com um ensaio intitulado *O Ovo*, de Clarice Lispector, sugere-se uma pedagogia para o movimento que situa a dança como arte relacional. O argumento, iniciado na observação das sessões de dança para Corpos Grandes e Pequenos (UDESC, CEART 2015 e 2016), entremeia as práticas com os pensamentos de Félix Guattari, Hanna Arendt e do movimento da dança pós-moderna, a fim de questionar o corpo em experiências pedagógicas e práticas do movimento.

**Palavras-Chave:** Arte relacional, Filosofia processual, Dança pós-moderna, Filosofia do Movimento.

## 1. A VOCÊ DEDICO O COMEÇO

O ovo não existe mais. Como a luz de uma estrela já morta, o ovo propriamente dito não existe mais. – Você é perfeito, ovo. Você é branco. – A você dedico o começo. A você dedico a primeira vez. (LISPECTOR, 1999, p.35)

O questionamento que indaga se o corpo contém o pensamento ou se é apenas o invólucro para a matéria cognitiva é recorrente nos estudos da dança, principalmente, a partir do surgimento do que, nos anos 1960, configurou-se como dança pós-moderna. Forjar a experiência do movimento em palavras tem sido um desafio para teóricos e ensaístas há cerca de quatro séculos. Neste artigo exponho uma prática que abarca corpos em transição violenta: mães no pós-parto e bebês. Através de uma análise teórico-prática proponho uma reflexão sobre aquilo que chamamos corpo, posto que a dança que observo é tecida no encontro de corpos em trânsito.

Em seu ensaio *O Ovo*, que referencio ao longo deste artigo, Clarice Lispector divaga sobre as possibilidades contidas na matéria “ovo”. Amparando-me nesta metáfora, questiono se as possibilidades contidas na matéria “corpo”, exemplificando com a dança inclusiva, neste caso, a dança que associa adultos e bebês, pode desconstruir asserções disciplinares da área. No que, afinal, difere o corpo do ovo? Sem almejar uma resposta biológica, permito-me tomar como solução a habilidade em especular sobre os processos de transformação internos e no “tomar forma”. Atravessada por estas especulações, a partir da observação e de meu trabalho como pesquisadora, recorri ao conto de Clarice para descrever experiências pedagógicas e práticas de movimento das Oficinas

de Dança entre Adultos e Bebês, oferecidas no Centro de Artes da UDESC.

O objeto da minha análise foi uma série de cursos realizados ao longo de 2015 e 2016, no Centro de Artes da UDESC, ofertados para adultos com bebês de até um ano de idade. Nossas práticas foram inspiradas em teóricos do movimento, na fisioterapia, na educação somática e na dança, mas o enfoque deste artigo não é tratar da coordenação motora dos bebês ou do corpo sob o ponto de vista fisiológico. Desbravo nestas reflexões uma perspectiva sobre aquilo de que se constitui o corpo, tomando o viés da teoria da performance e da filosofia processual.

Ao ceder ao paradigma da impossibilidade da dança em descrever-se, pois é evento perdido no tempo, é a memória da dança que me arrisco a documentar em palavras, tendo em vista que o evento que analiso já está desfeito. Apoio-me nos escritos do filósofo e ensaísta José Gil. Em seu livro *As Metamorfoses do Corpo*, Gil escreve: “Qualquer discurso sobre o corpo parece ter que enfrentar uma resistência” (1997, p.13), porque quanto mais falo do ovo, menos sei dele e “(...)A esta docilidade da linguagem equivale uma violência real exercida sobre o corpo: quanto mais sobre ele se fala, menos ele existe por si próprio” (1997, p.13). Entretanto, a dança persiste nos discursos e tem se estruturado, cada vez mais, a partir de códigos próprios. O que partilho aqui é o quanto a dança com bebês desafia alguns destes códigos, principalmente referentes à tecnicidade da dança e à possibilidade de uma prática tornar-se permissiva ao dissenso político.

André Lepecki, crítico da dança e dramaturgo, através de seus questionamentos sobre a relação entre arte e política, estabelece um diálogo em seu artigo *Coreo-política e Coreo-polícia* (2011), entre a dança e o fazer e agir político. Para tanto, recupera o conceito de política conforme o pensamento de Hanna Arendt para acentuar de forma precisa a relação não metafórica da dança com a política. Tal relação é, para Lepecki, estabelecida através do porvir, um movimento semelhante ao que Clarice Lispector elabora em sua ode “O ovo”, uma nostalgia daquilo que não existe mais:

Pode-se, assim, dizer que, para além daqueles traços que partilharia com a política (a efemeridade, a precariedade, a identificação entre produto do trabalho e ação em si, a redistribuição de hábitos e gestos, o aumento de potências), a dança operaria também como uma epistemologia ativa da política em contexto (LEPECKI, 2011, p.45).

Essa é a antimetáfora que se estabelece no trânsito daquilo que é o outro; seja esse outro o espaço arquitetônico, a polícia, aquilo que legisla ou aquilo que se coreografa.

Na negociação entre o impulso próprio e o que está preestabelecido, forma-se o sujeito político, aquele que pode reivindicar autoridade em ações de autonomia. Nesse sentido, observo um conflito exercido através da dança dos corpos grandes e dos corpos pequenos, tendo em vista que noto o desafio e um diálogo entre o mundo velho, que se pressupõe educado, e o mundo novo, o da investigação do imprevisível (bebês). Hanna Arendt, em sua complexa teoria política afirma no ensaio *A crise na Educação* (1957) que existe um conflito entre o que já está estabelecido e a potência do novo inerente: “[...] à nossa relação com o fato da natalidade: o fato de que todos chegamos ao mundo pelo nascimento e que é pelo nascimento que este mundo constantemente se renova” (1961, p.14). Ao inverter a lógica de aprendizagem motora nas oficinas de dança, propondo que nós aprendemos com os impulsos, expressão e motricidade dos bebês, destaco aspectos relacionados à pedagogia da dança que se tornaram fundamentais no decorrer das aulas e práticas de movimento, experienciadas no Moinho de Danças.

De um lado, observo um diálogo da expectativa pré-elaborada das mães, tanto oriundo na singularidade da experiência de cada uma quanto no pensamento tradicional que ainda vigora sobre a dança: viemos aprender a dançar; do outro, a imprevisibilidade dos bebês, inseridos ao acaso no mundo velho da dança: um devir-humano, constroem seu movimento no ato e no agora. Assim, não há como prever um padrão de comportamento para uma aula de dança pautada na técnica tradicional. É necessário, mais do que tudo, transgredir a contagem e os ritmos do mundo velho. Este movimento é descrito por Arendt, quando aponta que

Para preservar o mundo contra a mortalidade dos seus criadores e habitantes, é necessário constantemente restabelecê-lo de novo. O problema é saber como educar de forma a que essa recolocação continue a ser possível, ainda que, de forma absoluta, nunca possa ser assegurada. A nossa esperança reside na novidade que cada nova geração traz consigo (...)(ARENDR,1961, p.12).

É nos movimentos com o inesperado que descobrimos um outro lugar no qual a dança possa ser experienciada e desconstruída: afinal, o que já temos pré-estabelecido como aquilo que dança e que, portanto, define o corpo?

Deste lugar de devir, de movimento constante do pensamento sobre a prática, é que investigo as formas daquilo que permeia a política e que vem provocando os sentidos artísticos, antropológicos e filosóficos

do que se construiu e vem se construindo sobre a dança e sobre o corpo. Adentro no pensamento do filósofo francês Michel Foucault, em sua investigação da estruturação da sociedade organizada através das relações de poder e de conhecimento, para definir o corpo como “[...] superfície de inscrição dos acontecimentos [...], lugar de dissociação do Eu [...], volume em perpétua pulverização” (1999, p.40) e pergunto o que podemos gerar com essa relação intrínseca que permeia as entrelinhas do movimento, do corpo, da política e da dança.

A primeira questão que surgiu quando tomei conhecimento do programa Moinho de Danças foi: Bebês podem dançar? No arsenal do meu imaginário, duas possibilidades: a primeira configurava uma sala tranquila, até com uns incensos e luz leve e colorida; a segunda, com bebês chorando por toda a parte, ninguém sabendo o que fazer, muito barulho, muita bagunça. E, de fato, ao longo do meu envolvimento com o programa, observei momentos em que tais extremos se configuraram (exceto o incenso), mas, de forma movente, encontraram novos equilíbrios, assim como se manifestam o caos e a tranquilidade entre os corpos grandes e os corpos pequenos.

Em “O Ovo” de Lispector, amparam-se e se desvendam as oficinas. No passeio daquilo que pode ser a Dança com Adultos e Bebês, percebemos o ovo e o que o ovo percebe, para, enfim, alcançar um movimento de resistência entre o que ainda existe. Como dançar junto entre a ordem e o caos?

Esta polaridade demandava a cada aula uma negociação entre ritmos distintos, mobilidade e imobilidade e o desenvolvimento de novos paradigmas para o que considerava como técnica de movimento na aula. Ao considerar a percepção como imobilização do evento e do devir, aponto para a filosofia de Henri Bergson e seus escritos no campo da percepção do movimento. Em *Matéria e Memória* (2010), ele discorre sobre aquilo que é estável, que desloca o instável em uma continuidade ininterrupta como a própria concepção de presente. Para ele perceber é um ato em movimento posto que implica captura e fluxo já que “estar no presente, e no presente que recomeça a todo instante” (2010, p.247) é um ato de impermanência.

Dessa forma investigamos um universo de possibilidades e de transformações, um caminho que se iniciou com uma grande turma de mulheres, mães e guerreiras, e que depois se espalhou como semente para outros espaços. Durante o primeiro ano, o programa de extensão trabalhou com três ações principais: Encontros semanais de Dança com Adultos e Bebês, a Oficina de Formação e a concepção de uma Performance intitulada *O mínimo de tudo*.

Os encontros tomaram o tema das estações, priorizando movimentos inusitados que nos levavam ao encontro de nós, do corpo e da dança. No planejamento inicial, procuramos encontrar práticas físicas que condiziam com as condições do clima, aspecto que muitas vezes é irrelevante em metodologias e técnicas de ensino corporais, mas que, por tratar de corpos tão responsivos ao entorno, eram adaptações fundamentais para a condução dos encontros.

Atravessada pelo desejo de transformar as relações cotidianas e cultivar pensamentos que repousam em infinito movimento, o Moinho de Danças foi um espaço para semear nossos pés em movimento; pés grandes e pés pequenos, de forma que esses corpos pudessem se redescobrir em ação e subverter os mecanismos que legislam o corpo, para que se empoederassem criativamente do seu exercício de ser. Félix Guattari, no ensaio *As 3 Ecologias*, propôs um tratado em que: “A ecosofia social consistirá, portanto, em desenvolver práticas específicas que tendam a modificar e reinventar maneiras de ser no seio do casal, da família, do contexto urbano, do trabalho etc.” (1990, p.14). Imersa em teorias e possibilidades, adentramos no espaço de transformação e, por isso, eu mesma não sabia o destino das experiências que propúnhamos. Assim, descrevo alguns destes experimentos para problematizar as questões que são gerais às pedagogias da dança no contexto contemporâneo.

## 2. OLHARES DE OUTONO

“Olhar é o necessário instrumento que, depois de usado, jogarei fora. Ficarei com o ovo. – O ovo não tem um si-mesmo. Individualmente ele não existe” (LISPECTOR, 1999, p.35).

**A**ntes de iniciar minha participação na condução das aulas e assistência às aulas semanais, fui encarregada de comprar objetos para as oficinas. Objetos? Dança-se com objetos? No ano anterior, havia conhecido a noção de objetos relacionais, que é a ideia de usar objetos que impulsionam a prática do movimento e servem como estímulos para a criação (conceito compilado pelo coreógrafo William Forsythe).

Voltava para as minhas memórias das disciplinas de técnicas corporais que cursei e facilmente aceitava a noção de objetos usados durante as aulas, desde que se parecessem com materiais de fisioterapia. Aqui, entretanto, não eram bolinhas de borracha, mas colheres de pau, tecidos

e bacias de inox. Enquanto percorria estabelecimentos atrás desses objetos, minha mente inventava soluções criativas para a utilidade deles. Inclusive no véu dos sonhos, soluções como alimentar os bebês com sopinha na bacia e na colher de pau, ou até mesmo dar banho neles, foram surgindo.

A sessão de outono se iniciou com uma grande turma de mães, eram três horas de aula onde experimentamos as possibilidades da dança e dos jogos durante 12 semanas. Uma teia maternal se formava, começamos a construir relações em um ambiente de liberação para que movimentos pudessem ser aprendidos, e mais do que aprendidos, sentidos, não dando margens para julgamentos.

Para tanto, inspiramo-nos nos movimentos de Anna Halprin, importante referência da dança norte-americana em suas aventuras na força da cura e da paz através de uma dança inclusiva, com foco no desenvolvimento de uma consciência cinestésica e de investigação na improvisação. Desafiadora dos pragmatismos da dança tradicional e pioneira nos movimentos da dança pós-moderna, Halprin propunha-se embelezar o mundo com sua dança. Em sua nona década de experiências, ela continua movente em pesquisas que incorporam a natureza e a singularidade de corpos diversos, pelo prazer da união e da inventividade. Tomamos como inspiração sua máxima de que o corpo está sempre em estado perfeito para dançar, não deve ser preparado para uma situação ideal.

Investimos em um bailado que surge da relação, sobre a qual a repetição de movimentos pré-coreografados por um instrutor, a tecnicidade da dança ocidental tradicional, a primazia por um corpo idealizado, um “corpo da dança” que exclui todos os outros existentes singulares, não fomenta as nossas necessidades de se inventar e reinventar em conjunto no espaço. Esse corpo-duplo reivindica um lugar, uma miragem, o próprio existir. Sendo assim, como desmontar a própria expectativa das mulheres com uma cultura que dissemina a aparência, o bebê no *sling* como um adereço para o adulto? Como desdobrar o mínimo dos corpos no movimento de outros corpos?

Retomo o pensamento de Guattari quando investigo a dança relacional em uma práxis ecológica: “O processo, que aqui oponho ao sistema ou a à estrutura (capitalista), visa à existência de em vias de, ao mesmo tempo, se constituir, se definir, se desterritorializar” (1990, p.27). E, dessa forma, propor dispositivos de formação da subjetividade que se contrapõem à lógica de mercado, na tentativa de investigar a possibilidade do que Guattari propõe como ecologia social:

A ecologia social deverá trabalhar na reconstrução das relações humanas em todos os níveis, do socius. Ela jamais deverá perder de vista que o poder capitalista se deslocou, se desterritorializou, ao mesmo tempo em extensão [...] e em intenção - infiltrando-se no seio dos mais inconscientes estratos subjetivos. (GUATTARI, 1990, p.33).

Conforme trabalhávamos com sequências de danças, sempre buscávamos encontrar o movimento particular de cada dupla (adulto e bebê), a singularidade de seu próprio invólucro. É recorrente na dança que a autocrítica predomine sobre a apreciação pelo fazer e isto se torna mais evidente quando o corpo, dada a circunstância do pós-parto, não se reconhece. A preocupação com o desenvolvimento estético condiz com a lógica capitalista que dissemina uma padronização de corpos idealizada, principalmente, pela indústria da propaganda: o olhar do espelho torna-se um vigilante, que atropela o desfrute do movimento e do desenvolvimento da propriocepção.

Quando Foucault aponta para os mecanismos de poder e disciplina do corpo, ele coloca a vigilância perpétua como uma das suas implicações: “Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares” (p.62,1999). Quando o olhar externo no espaço da vigilância perpétua submete o estado interno do corpo que dança, a experiência fica limitada àquilo que é visível. Logo, procuramos a dança do invisível que reverbera na totalidade do corpo contra a vigilância perpétua.

O grupo começou a se tornar instável pela grande quantidade de pessoas, ausências frequentes e novas participantes aterrissando semanalmente, em meio ao andamento do ciclo. Éramos um grande aglomerado de mulheres e bebês que se transformava incessantemente. Esta inconstância ao mesmo tempo gerava uma frequente readaptação e observei a voracidade com que os bebês buscavam se situar, diante do grupo tão instável. Como as pessoas se relacionam com o movimento dos bebês ou a reação dos bebês aos movimentos das pessoas, afinal o ovo me vê. Nesse espaço, como podíamos dançar com o inusitado?

Ainda que as ausências fossem recorrentes, no caso de uma mãe no pós-parto a instabilidade e dependência da disposição do bebê fazia com que o aspecto disposição fosse incalculável e, dessa forma, ancorávamos nossas práticas na improvisação:

“Quando a galinha vê o ovo pensa que está lidando com uma coisa impossível. E com o coração batendo, com o coração batendo tanto, ela não o reconhece” (LISPECTOR, 1999, p.38)

Foi um processo de reaprender o movimento. Uma dança a ser descoberta entre dois corpos que se comunicavam e se transformavam, podendo implicar uma “Ecosofia mental, [que] por sua vez, será levada a reinventar a relação do sujeito com o corpo, com o fantasma, com o tempo que passa, com os “mistérios” da vida e da morte” (GUATTARI, 1990 p.15). Fomentou-se o exercício de um corpo que não cumpre com a repetição de padrões, mas que procura formas criativas de presenciar o espaço, que alcança diretamente esta prática ecosófica, na perspectiva de Guattari.

Um dos jogos com o qual exemplifico nosso processo de criação foi o exercício de improvisação com os objetos que, neste caso, era um brinquedo do bebê escolhido pela mãe para que através do corpo pudesse entender a mobilidade do objeto. Após o aquecimento articular, solicitamos às mães que escolhessem um brinquedo e que experimentassem no corpo os vetores de movimento deste objeto. Por exemplo, se escolho um carrinho, observo-o e através do meu corpo, faço uma transdução das possibilidades do carrinho em mover-se e como posso me deslocar no espaço deixando que essa imagem me atravesse. O interessante nesse jogo é percebê-lo como uma oportunidade de soltar o pensamento da cabeça aos pés, na busca de recriar um movimento tendo um corpo não humano como referência. Através desses estímulos, percebemos que alguns corpos, ainda que dançantes, vão perdendo a autonomia de criar e recriar-se em jogo.

Que olhar é esse que nos limitou a sermos ovo, potência plena a brotar de um estouro? Parece que já estamos tão habituados a ser orientados por uma autoridade do movimento, que não a nossa própria força de investigação que, quando são propostos exercícios que implicam uma “liberdade” de movimento, o corpo perde o referencial. Eu realmente posso fazer isso? Está correto? É necessário que a percepção se desloque do campo da imitação para um outro espaço, se não de empoderamento de si, de desbravamento.

Um outro aspecto significativo que destaco nesta análise é que desde o início, colocamos que a dança era voltada para adultos e bebês, mas a maioria dos participantes eram mães com seus bebês. Por vezes tínhamos pais, mas eram exceções. Dessa forma, a dança espelha o vínculo do bebê como se fosse de caráter maternal. Considero a dança como um exercício político e um espaço que questionava incessantemente e transformava o ovo, o corpo mulher, o corpo mãe, o corpo bebê, aquilo que reivindica uma ecologia e que é, também, uma ecologia do corpo. Destaca Guattari que “Um provérbio pretende que a “exceção” confirme a regra”, mas ela pode muito bem dobrá-la ou recriá-la” (1990, p.36). O que estamos indagando enquanto desenhamos o espaço, que não permitimos mais apenas nos desenhar? Quando deslocamos

nossos corpos, corpos grandes e pequenos para a universidade? Que escadas são essas que suam na nossa presença?

Alguns pedagogos e teóricos do movimento que fizeram questões muito semelhantes, no contexto da dança somática, da dança inclusiva, da dança relacional são André Trindade, Ivaldo Bertazzo, Moshe Feldenkrais, Marie-Madeleine Béziers; de seus trabalhos pudemos compilar o que se tornaria a sistematização de nossos ciclos de encontro (que tomaram a forma final de 7 a 12 semanas). Resumo aqui as referências que pautaram a sistematização de nossa pedagogia.

André Trindade é psicólogo e trabalha com dois princípios: o de restabelecer a consciência corporal através de exercícios de psicomotricidade e fisioterapia e o de desenvolver o potencial expressivo do corpo, em busca de caminhos afetivos para a aprendizagem. Resgatamos principalmente as noções de desenvolvimento do bebê, elaboradas em seu livro *Gestos de Cuidado, gestos de amor* (2007), no qual ele acentua a intensa relação entre vida emocional e o desenvolvimento motor, através do respeito pelo ritmo individual de cada ser.

Adentramos o pensamento de Marie-Madeleine Béziers, que também é referência para o trabalho de Trindade, no desvendar de pesquisas sobre o movimento e desenvolvimento psicomotor do ser humano e que, junto com sua irmã, escreveu o livro *O Bebê e a Coordenação Motora* (1994), ela aponta para a complexidade desse movimento do bebê, que não deve ser entendido como algo fortuito. Desde os anos 70, Ivaldo Bertazzo trabalha com a pesquisa do corpo, do gesto e de reconstituição do movimento na individualidade de cada ser. De seu método, adaptamos os exercícios e práticas com objetos e os de consciência dos músculos das mães e dos bebês. Criamos exercícios que envolvessem esse reconhecimento do corpo humano através do seu próprio invólucro, como exercícios que envolviam o toque em grupo, a sensação de peso, caminhada em cima de colheres de madeira e a vibração muscular exercida através do toque das colheres no corpo. Resgatamos o trabalho de Consciência de Movimentos, elaborado pelo método Feldenkrais, que tem como base os primeiros movimentos do bebê: “As lições de Consciência pelo Movimento conduzem ao conhecimento de si mesmo e à descoberta de recursos pessoais previamente desconhecidos”, escreve Feldenkrais, um dos pioneiros da Educação Somática. Foi também através de jogos de improvisação como repetir o movimento do seu bebê em espelho, de diálogos sobre com quais músculos ele utilizava o mínimo esforço, sobre sentir o chão e o quão complexa essa mobilidade se torna para um corpo grande que trouxemos alguns princípios dessa metodologia.

Permaneci escondida atrás da minha câmera fotográfica tentando capturar instantes, ou atrás do meu bloco de notas durante largas semanas, até que este ovo recluso não mais bastou e comecei também a dançar. Mesmo enquanto testemunha do movimento, o observar já me deslocava e jamais estive em repouso. O olhar não é um repouso, mas um fluxo que transpassa aquilo que é observado e que pode então vir a ser aquele outro. Eis que sou ovo outra vez, coisas que aprendi dançando, coisas que só o nosso corpo tem um dicionário para falar. E para sentir o peso, as demandas, a reorganização corporal de um espaço sempre em mutação e o deslocar contínuo da experiência: às vezes próxima da ação, às vezes, distante. E a dificuldade em encontrar um espaço para estar, como se eu estivesse sempre em dois lugares ao mesmo tempo: aquele que observa e aquele que pratica, aquele que se arrisca e aquele que se esconde.

Em algum momento, uma mãe deixa seu bebê em meu colo para ir ao banheiro, antes achava impossível segurar qualquer bebê, temia seus rostinhos pequenos, mas me senti segura. Construímos nosso espaço de confiança, agora podemos até mesmo fechar nossos olhos e descansar, descansar um olhar que eu não compreendia, reparando que as mães tinham um semblante e uma visão sempre periférica, que capturava como um inseto a cada movimento, tornando-se responsivas desde ao menor ruído até à respiração. Senti que podia sair do meu esconderijo. Observo aqui a importância das reflexões propostas por Erin Manning em seu livro *Politics of Touch*, onde descreve: “Quando alcanço adiante para te tocar, toco não apenas o teu “eu fixo” em uma forma\materialidade previamente orquestradas. Eu toco o teu “eu” que virá a ser outra coisa, em resposta ao meu gesto de alcançar adiante (MANNING, 2007, p. 87).

Viríamos a ser outra coisa.

### 3. SEMEANDO NOSSOS PÉS PARA DANÇAR

Jamais pensar no ovo é um modo de tê-lo visto. – Será que sei do ovo? É quase certo que sei. (LISPECTOR,1999, p.35).

O terceiro ciclo foi elaborado a partir de nossas ponderações e avaliações das primeiras oficinas. Assim, imersas no imprevisível, iniciamos as sessões de inverno. A sessão de inverno acontecia em um ciclo de semanas menor e a duração da aula passou a ser de uma hora e meia, o que otimizou o tempo dos nossos encontros e das experiências em

conjunto. Dessa vez além de observar, tive a oportunidade de guiar pequenas turmas. Não pude evitar duvidar: será que sei?

Quando nos colocamos como responsáveis pelo mundo que é experienciado? Regresso aos posicionamentos de Hanna Arendt, para me pensar enquanto mediadora desses encontros: “A reflexão sobre os princípios da educação deve ter em conta este processo de estranheza face ao mundo” (1961, p.13). De estranheza e de fertilização de um terreno que permita novas possibilidades de pensar em movente: como constituir um mundo que possa ser constantemente reestabelecido de novo, sem correr o risco de extingui-lo junto com a finitude de seus habitantes?

A pequena turma de mães trouxe mais dúvidas do que respostas. Uma hora antes dos encontros, meu coração pulsava, ansiando por como seria nossa relação com esses corpos. Às vezes queria fugir, às vezes tudo me levava a descobrir uma nova forma de ser. Elas me ajudavam com o corpo pequeno de seus bebês e eu mediava esse corpo-duplo, sempre perguntando como estavam. Diálogo do corpo, da voz, da vida. A sensação de ser chamada de professora, pela primeira vez, pelas mães daquele pequeno grupo. Então é isso: virei ovo outra vez. Eu que não sei exatamente qual o sentido de ser ovo ou sobre o quanto eu aprendi com o pequeno grupo. O que é uma aula “dar certo”? E, afinal, para que realmente se efetive uma relação de ensino, o que precisa “dar certo”?

Durante os encontros, passei por muitos momentos de desafio e de prazer. Um dos desafios foi o de não saber como inserir mais os bebês nas danças e a questão de as dinâmicas sempre fluírem de uma forma diferente. Um encontro nunca é o mesmo do que foi. Dessa forma, procurei me comunicar com as mães e com os bebês, no intuito de entender o que queríamos, em conjunto.

Algumas aulas desandavam e eu nem sabia de mais nada. Um desses momentos foi quando duas mães novas adentraram alguns encontros depois: o planejamento desse dia era levar um gesto de improviso para a roda, inspirado em algum movimento do seu bebê. Não aconteceu. As duas mães novas estavam mais tímidas e retraídas e esses sentimentos contagiaram o restante do grupo.

Os mesmos pontos que demarcam a disciplina e o controle, como os mecanismos de poder do exército, apontados por Foucault, podem ser diretamente associados aos princípios da técnica da dança ocidental tradicional.

Esses apontamentos podem ser separados por: distribuição espacial, vigília dos corpos, rigidez em como o movimento é executado e um registro contínuo e elaborado através do exame e da avaliação dos indivíduos:

“A disciplina do exército começa no momento em que se ensina o soldado [dançarino] a se colocar, se deslocar e estar onde for preciso” (1999, p.62). Este modelo é repetido em diversas condutas de treinamento na dança tradicional. Para entender essa perspectiva, basta apenas substituir a palavra soldado, por dançarino.

Para nos contrapormos a essa perspectiva do corpo na dança, nossas dinâmicas focaram principalmente na improvisação e na indisciplinaridade do corpo pequeno. Pensar ou construir com o corpo é mais desafiador para uma primeira aula do que eu estar ali propondo e exemplificando alguns movimentos. O que se espera de uma aula de dança? O que eu queria trazer é o “como você descobre no seu corpo o movimento de outro corpo”. Como você se descobre ovo e descobre o ovo? O que é despir-se de si, para vestir-se de um outro?

Encontro naquilo, que aduba o movimento da dança pós-moderna, fonte para apurar como a legislação por uma autoridade onisciente do corpo se manifesta na prática dos corpos grandes e não se manifesta na dos corpos pequenos. Esse diálogo constrói um terreno fértil para a prática da improvisação, de construção da relação materna, do ovo que se corporifica e esvai, porque há a necessidade de aceitar a desordem, o caos, aquilo que não permite ser englobado por uma lógica técnica da dança e dos mecanismos de poder.

Para finalizar nossos encontros com a pequena turma, fizemos uma dinâmica na parte externa da UDESC: dançamos com os *slings* e com o nosso desejo de ocupar outros espaços. Saímos da sala em prontidão e conexão umas com as outras, para nos recolocarmos em outro lugar. É importante estender essa prática para o espaço externo, pelo sentido da relação que se estabelece do corpo-duplo com o espaço e do espaço que recebe e que gera visibilidade para a dança com os grandes e os pequenos.

Estamos tão condicionados a permanecer separados por construções em blocos, que nossos pensamentos também se reconfiguram, rotineiramente e imperceptivelmente, nessas mesmas medidas. Quando transpasso a reta para compartilhar o evento, possibilidades se agregam no fazer artístico, tornando plásticas as relações cotidianas. Na pluralidade de leituras, percebo-me em ressonância com Bergson, pois: “O espaço não está mais fora de nós do que em nós [...]. Todas as sensações participam da extensão de raízes mais ou menos profundas; [...]” (2010, p.254). Na medida em que percebo o ovo, somos uma mesma coisa, somos o nosso devir em relação.

Depois do encontro na parte exterior da sala de dança, uma estudante do design nos enviou um e-mail dizendo que tinha assistido às mulheres dançando com seus bebês na Udesc e que isso foi encorajador para

que ela continuasse o seu projeto de moda em *slings*. O projeto tinha sido rejeitado pelo professor, pois ele disse não existir um mercado para isso; assistir às mães dançando foi inspirador para que ela continuasse acreditando na importância da sua pesquisa.

A maior parte do tempo parece que estamos entrando e saindo da superfície do outro, nesse movimento contínuo do interior para o exterior: “Aonde, o olhar que agora vê o corpo expressivo do outro, vai fixar o seu interior?” (GIL, 1997, p.151). Quando o conjunto do que somos é o ovo e a relação do entorno se estabelece com esse conjunto?

Investigamos, posteriormente, essa relação com o espaço aberto através da performance, através do olhar do outro e desse outro que pode ser um espaço diferente, as pessoas, os cheiros e as temperaturas, o olhar do outro que também nos coreografa e que se permite afetar: “de que perceber é já uma modalidade (no perceber visa-se comunicar), quer dizer conhecer, conectar-se imediatamente” (GIL, 1997, p.147). Naquilo que é infinitamente inatingível e que, por isso, nos coloca e desloca sempre em movimento de, para. Abismos de conexão com o universo, experienciados através do olhar.

#### 4. FLORESCEM EM CORPOS

“Não toco nele – Mas dedicar-me à visão do ovo seria morrer para a vida mundana, e eu preciso da gema e da clara. – O ovo me vê.” (Lispector, 1999, p.36).

**F**lorescemos juntas, com a sessão de primavera e o curso de formação administrado por Eryn Dace Trudell. Para ocupar outros espaços, florescemos também no centro de Florianópolis com a Performance: *O mínimo de tudo*. Tudo isso partiu de todas as outras sessões, daquilo que nos atravessou durante esses meses de criação. O curso de formação ocorreu ao longo de uma semana, como parte da Semana Performativa, evento promovido no Curso de Artes Cênicas, onde pudemos ter contato com a experiência da coreógrafa, dançarina e mãe Eryn Dace Trudell, que criou seu método *MamaDances* no Canadá. É interessante perceber como esses lugares se comunicam e se diferenciam, ao estabelecer relações entre os corpos. Aquilo que experimentamos em nossos primeiros passos foi agregado com a metodologia do *MamaDances*. A princípio, nossos exercícios exploravam uma imensa possibilidade de planos do corpo e do espaço

e o método do Mamadances trouxe uma sistematização rigorosa de cada planejamento. Dessa forma, entrelaçamos o espontâneo ao sistemático.

Em um dos nossos encontros, Eryn comentou que, durante as primeiras aulas do seu método no Canadá, demorou alguns meses para chegar a dançar com algum dos bebês participantes, enquanto em nossos encontros aqui no Brasil, essa disponibilidade dos bebês e das mães é bem diferente, menos tímida e mais calorosa. É interessante observar como diferentes ambientes interferem nas diferentes corporealidades em que uma relação se estabelece e em como as formas de ensino devem ser readaptadas para as necessidades específicas de cada lugar.

Ainda assim, apesar de não podermos universalizar uma metodologia de ensino, porque são vários os fatores que implicam a mediação de um encontro, muitos dos princípios construídos por Eryn foram sendo apropriados pelas nossas experiências ou coincidentes com aquilo que já vínhamos elaborando, como a separação dos encontros em partes que envolviam os bebês nos colchonetes, no colo e nos *slings*. O curso gerou o coletivo Moinho Multiplicado, cujo propósito foi o de estabelecer contato com as mulheres que tinham a intenção de iniciar grupos de dança, pelos bairros de Florianópolis, oferecendo auxílio a todos, via encontros semanais, para discutir experiências e planejar ensinamentos.

Após a conclusão da oficina de formação, mantivemos ainda uma sessão no Centro de Artes e concluímos o primeiro ano do programa com uma intervenção das mulheres-mães-guerreiras-sacerdotisas e seus bebês. Há uma relação osmótica, observada por José Gil, entre o bebê e o rosto da mãe, muito parecida com a forma que Clarice Lispector devaneia pelo existir do ovo e da galinha: “O interior (instrumentos afetivos) da criança prolonga-se (quer dizer: exprime-se) na face da mãe; e o interior da mãe (quer dizer, sua relação à criança) exprime-se na cara da criança” (G, 1997, p.169). Dialogamos com a microp percepção de si, do todo e do espaço.

Nas linhas retas da cidade, as curvas de um corpo-duplo a finalização da primavera aconteceu no centro de Florianópolis, com a Performance intitulada *O mínimo de tudo*. Como estabelecer um processo de criação que previa uma apresentação com o imprevisível dos adultos e bebês? Quem dança são as retas ou os pés? Essa interação entre o desvendar de corpos grandes e pequenos se coreografou no espaço urbano: “como diferentes chãos sustentam diferentes danças transformando-as, mas também se transformando no processo. Nessa dialética infinita, uma corressonância coconstitutiva se estabelece entre danças e seus lugares; e entre lugares e suas danças” (LEPECKI, 2011, p.47), para o encontro de novos modos co-

letivos de ser, desse corpo em trânsito que se enuncia na cidade.

Enquanto aquilo que pode ser uma práxis ecológica para nós, “Debruçar sobre o que poderiam ser os dispositivos de produção de subjetividade, indo no sentido de uma re-singularização individual e/ou coletiva, ao invés de ir no sentido de uma usinagem pela mídia, sinônimo de desolação e desespero” (GUATTARI, 1990, p.15); haverá buscas, individuais ou em grupo, mesmo que indiretamente, como um espaço para reivindicar pelo nosso território existencial, já tão consumido pelas máquinas sistêmicas e fluídos monetários, coisa que: “Deve antes ser procurada nos juízos e nos prejuízos sobre a natureza da vida privada e do mundo público” (ARENDDT, 1961, p. 9), para então, desconstruir a materialidade do poder que se estende sobre o próprio corpo dos indivíduos.

## 5. MEU NECESSÁRIO ESQUECIMENTO

**E**ntão é a essa imagem que me remetia: o ovo que continua, em sua im permanente imobilidade, a desafiar pensamentos sobre o mundo, filosofias que nos engajam ao movimento de devir corpo e pensamento, das considerações finais onde tudo está: “Relegado ao espaço, ao espaço abstrato, onde não há mais que um instante único e onde tudo recomeça sempre, o movimento renuncia essa solidariedade do presente e do passado que é sua própria essência” (BERGSON, 2010, p.257).

A você, ovo e leitor, dedico o começo: se o movimento não é algo que tem um início e um fim, então estamos sempre em um lugar que transversaliza as relações inseparáveis de ser e de mundo. Através dos eventos que foram experienciados nos encontros de Dança com Corpos Grandes e Corpos Pequenos, que conecto o pensamento com a prática, na consideração de cada ação inusitada dentro do espaço da imprevisibilidade como um outro corpo que estamos o tempo todo a recriar, sobre o qual se instauram essas palavras no momento presente em que são lidas.

## REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. *A crise na educação*. Disponível em:  
<[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivosFile/otp/hanna\\_arendt\\_crise\\_educacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivosFile/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf)> Acesso em: 17 set. 2016
- ARENDDT, Hanna. *A condição humana*. Disponível em:  
<<http://www.libertarianismo.org/livros/haach.pdf>> Acesso em: 17set. 2016
- BERGSON, Henri. *Matéria e Memória: Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. 4a Ed. São Paulo: WMF Marins Fontes, 2010
- BÉZIER, Marie-Madeleine. Hunsinger, Yva. *O bebê e a coordenação motora: Os gestos apropriados para lidar com a criança*. Ed. São Paulo: Summus, 1994.
- FOUCAULT Michel. *Microfísica do poder*. 15a Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- GUATTARI, Félix. *As três escologias*. Campinas:Papirus,1990.
- GIL, José. *Metamorfoses do corpo*. 2A Ed. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.
- HALPRIN, Anna. *Biography*. Disponível em:  
< <http://www.annahalprin.org/biography>> Acesso em:17 set. 2016
- LEPECKY, Andre. *Coreopolítica e coreopolícia*. Disponível em:  
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2011v13n-1-2p41>> Acesso em 17 set. 2016
- LISPECTOR, Clarice. *A legião estrangeira*. Ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- MANNING, Erin. *Politics of touching: Sense, movement, sovereignty*. Ed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2007.
- TRINDADE, André. *Gestos de cuidado, gestos de amor: Orientações sobre o desenvolvimento do bebê*. Ed. São Paulo: Summus, 2007.

# O Tratado musical de Cornelius Cardew

*Gabriel Francisco Barboza Lemos*

O presente artigo visa especular acerca da indeterminação na poética de Cornelius Cardew (1936-1981), mapeando e levantando materiais teóricos que contribuam para a elaboração de possíveis vias interpretativas - através de uma abordagem da música como linguagem - do trabalho de composição realizado na década de 1960 pelo compositor. Para tanto, foi restringido o objetivo do texto a um estudo de caso de *Treatise* (1963-67), peça representativa das experimentações entre as pesquisas composicionais e suas soluções gráficas na obra de Cardew. A pesquisa também tangencia teorias da linguagem e da estética para sustentar os limites definidos para a análise, que se divide em dois momentos: a) Breve levantamento histórico do desenvolvimento das soluções gráficas para notações musicais não tradicionais no século XX, contextualizando historicamente a peça como parte integrante do debate sobre a notação; b) Delinear pontos de relação entre a poética de Cardew e a leitura da música como fenômeno de linguagem socialmente compartilhado.

**Palavras-Chave:** Notação gráfica, Cornelius Crew, Música como linguagem.

## INTRODUÇÃO

De tempos em tempos nos deparamos com crises pessoais ou criativas que eventualmente são transpostas graças ao diálogo com outros companheiros de percurso, sendo eles nossos contemporâneos ou não. De fato, a localização temporal ou geográfica desses interlocutores pouco importa. O contato e diálogo a serem travados com eles - a partir de seu trabalho e output - sempre nos apontarão para novos e desconhecidos caminhos. Nosso voto de fé é que esse constante caminhar incorpore a dúvida e a crise como parte do próprio caminho criativo, deixando de vê-los como algo a ser evitado e tornando-os matéria prima para a própria criação (LÊME, 2015)

Situado em um *ponto* equidistante entre John Cage (incluindo os americanos: Morton Feldman, La Monte Young, Earle Brown, Christian Wolff) e Karlheinz Stockhausen (juntamente com os europeus: Henri Pousseur, Luigi Nono, Luciano Berio), Cornelius Cardew é comumente considerado como uma figura central na discussão acerca das contradições estéticas e políticas surgidas no contexto da música de vanguarda ocidental, especificamente na segunda metade do Século XX. Nascido em Londres, Cardew estudou violoncelo, piano e composição na *Royal Academy of Music*

(RAM) de 1953 a 1957. Durante o período em que recebeu bolsa da mesma instituição para estudar em Colônia (um dos epicentros da música nova), chegou a trabalhar diretamente com Stockhausen em sua peça *Carré* (1959-60) como assistente copista do compositor.

Em seus primeiros anos de estudo, dedicou-se a compreender a música serial pós-weberniana. Na década de 1960, assim como outros compositores de vanguarda que perceberam incoerências na estética serial (um descompasso entre escritura e percepção do fenômeno sonoro resultante), concentrou-se na divulgação e realização de peças da escola americana (Cage, Feldman e Young). Concomitantemente, dedicou-se à composição de diversas obras nas quais explorava novas formas de notação e sintaxe musical. Quanto a esse período de sua trajetória, seu colega, o compositor Frederic Rzewski (1938-) comenta sobre a natureza das ideias de Cardew: “Ele foi uma das primeiras pessoas a perceber que um dos problemas centrais da nova música era o problema da linguagem. [...] De apresentar ideias numa forma que pudessem ser compreendidas por um grande número de pessoas.” (Frederic Rzewski apud VARELA, 2004). Aqui, ele já dá indícios das questões fundamentais que nortearam as pesquisas e inquietações do compositor inglês.

Destacando-se como a primeira obra mais radical do ponto de vista da notação musical nesse período “experimental” do trabalho de Cardew, *Treatise* desponta tanto em tamanho quanto em ambição conceitual. Constituída de 193 páginas de desenhos abstratos em preto e branco feitos a mão pelo compositor, mas, no entanto, desprovidos de instruções prévias de leitura, eles proporcionam ao músico um problema interpretativo que eventualmente colocará em cheque sua técnica, sua prática instrumental e suas certezas quanto ao que seria o próprio princípio da linguagem musical e sua função junto à prática social.

Nessa concepção de música como linguagem, instaura-se, assim, a crise anteriormente citada na epígrafe pelo escritor Fracto Lême (1988-). Nesse sentido, portanto, quais seriam as relações possíveis entre a representação visual de uma notação e sua resultante sonora? Ao se tratar do pensamento de Cardew, elas já são – mesmo que sutilmente – apontadas no trecho abaixo, onde o compositor faz questão de evidenciar o aspecto simbólico de convenção social inerente à forma e à interpretação da escrita tradicional:

O grande mérito de uma notação musical tradicional, como a notação tradicional do discurso oral (a escrita), é que ela permite que as pessoas digam coisas que estão além de seu próprio entendimento. [...] Obviamente, pode-se entender uma notação sem compreender tudo o que ela é capaz de anotar. Abandonar a notação é, portanto, um sacrifício que priva o indivíduo de qualquer sistema de diretrizes formais, levando-o para regiões desconhecidas. Por outro lado, a desvantagem de uma notação tradicional reside no seu formalismo. Experiências atuais com notações de mídia mista são uma tentativa de fugir desta formalidade vazia. Nos últimos 15 anos, muitos sistemas de notação para fins especiais foram concebidos com limites indefinidos, o que exige uma interpretação improvisada. (CARDEW, 2006, p.129)

## UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO

*“A história tem muitas passagens ardilosas, corredores irreais e problemas.”*

T. S. Eliot, Gerontion

*“Estudar a História significa submeter-se ao caos, sem deixar de ter fé na ordem e no significado. É uma tarefa muito séria, meu jovem e, possivelmente, trágica.”*

Herman Hesse, O Jogo das Contas de Vidro

## CRISE DE COMUNICABILIDADE?

Contextualizar uma análise da produção musical da segunda metade do Século XX se apresenta como um problema metodológico. Livros de história da música erudita ocidental constantemente salientam a dificuldade em se traçar um panorama da produção de compositores dessa época tamanha a dimensão idiossincrática de suas produções. Circunscrevê-los em uma determinada estética se configura como um projeto fadado ao fracasso: determinado compositor pode transitar entre várias *escolas* composicionais no decorrer de sua trajetória, na mesma medida em que ele também se utilizará de diversas técnicas de origens distintas.

Constatar tamanha heterogeneidade estética reflete o estado *inconstante* em que a música erudita ocidental contemporânea se encontra, onde um dos seus sintomas é a existência de uma linguagem poética dotada de *comunicabilidade social difusa*. Ou seja, a falta de vínculos estreitos entre boa parte da

música de vanguarda e a “[...] linguagem musical histórica como linguagem-objeto” (De Bonis, 2012, p.53) aponta para ocorrência eventual de uma espécie de afasia musical por parte dos compositores da segunda metade do Século XX.

A incapacidade de associação e substituição, de estabelecimento dos laços de contigüidade próprios da linguagem, levaria à impossibilidade de se operar propriamente com o signo musical como índice (DE BONIS, 2012, p.53)

Portanto, a partir dessa não articulação consciente da função *metalinguística*<sup>1</sup> presente em poéticas musicais de alguns compositores que se tornaram porta-vozes da *música nova*, podemos conjecturar que a decisão inicial de se cortar qualquer vínculo histórico com a linguagem musical contribuiu para a não manutenção de uma prática comum na execução e compreensão do repertório que se formava nesse período. Como veremos, uma das formas de contornar essa situação foi a crescente determinação de todos os parâmetros musicais e aspectos interpretativos passíveis de notação, o que por sua vez conduziu, mesmo que numa atitude assumidamente negativa acerca dessa, a experimentações cada vez mais radicais acerca do código gráfico da notação musical e a práticas diversas de *improvisação*.

## PRÁTICA COMUM

Uma das particularidades do *período da prática comum*<sup>2</sup> pode ser identificada na forma pela qual o código musical era interpretado. A partitura, cuja notação se faz necessária hoje como indicativo estrutural, interpretativo, articulatório e expressivo, em períodos como o Barroco (Fig.1) apresentava-se desprovida de certas prescrições que no repertório contemporâneo seriam indispensáveis. A técnica articulatória e interpretativa do texto musical se encontrava subentendida graças à uma prática musical socialmente compartilhada. O número de indicações na partitura se atém ao mínimo, legando à notação uma indicação da organização métrica, rítmica, tonal e, por vezes, dinâmica da peça.

FIGURA 1 - EXCERTO DO MANUSCRITO DA SUITE 1 PARA VIOLONCELO BWV 1007 COMPOSTA POR JOHANN SEBASTIAN BACH NO ANO DE 1720.



Disponível em: <[http://ks.imslp.net/files/imglnks/usimg/8/8b/IMSLP215391-PMLP04291-D\\_B\\_Mus\\_ms\\_Bach\\_P\\_269.pdf](http://ks.imslp.net/files/imglnks/usimg/8/8b/IMSLP215391-PMLP04291-D_B_Mus_ms_Bach_P_269.pdf)>. Acessado em 29 de maio 2017.

<sup>1</sup> “O recurso à metalinguagem é necessário tanto para a aquisição da linguagem como para seu funcionamento normal. A carência afásica da ‘capacidade de denominar’ constitui propriamente uma perda de metalinguagem” (Jakobson, 1969, p.47).

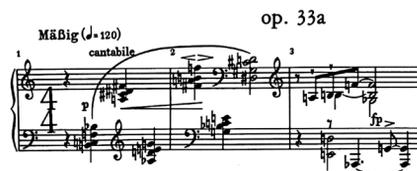
<sup>2</sup> O período da prática comum assim como usado pelo teórico Graeme M. Boone se estende, grosseiramente, entre o Século XVII e o início do Século XX. Coincidindo com o período hegemônico do sistema tonal, o termo se refere à padronização do código notacional da música Ocidental.

À medida que nos distanciamos do período da prática comum, é possível identificar um progressivo descompasso entre a eficácia da notação tradicional e as especificações interpretativas necessárias à leitura da escritura musical emergente. *O Klavierstücke op. 33a* de Arnold Schönberg (Fig.2) é um exemplo desse fenômeno em estágio inicial. Nela constam diversos bequadros teoricamente desnecessários que, no entanto, foram indicados pelo compositor como uma precaução interpretativa já antevendo uma correção tonal automática do intérprete.

Assim como a transformação formal e interpretativa do código musical tem relação direta com sua função aplicada ao contexto social e histórico de seu uso, contextualizar a ebulição das experimentações gráficas em partituras musicais entre as décadas de 1950 e 1960, invariavelmente, conduz ao comentário de algumas das obras diretamente anteriores a esse tipo de prática e posteriores ao dodecafonismo da Segunda Escola de Viena. *Music of Changes* (1951), *Music for Piano 1* (1952) e 2 (1953) de John Cage e *Structures* (1951) de Pierre Boulez, devido à sua radicalidade organizacional, são quatro dessas composições que evidenciam contradições inerentes à linguagem musical pós-weberniana<sup>3</sup>.

Como consequência direta das crescentes determinações dos diversos parâmetros musicais em jogo nas composições seriais integrais, cada partitura se tornava um documento dessa vontade de controle estrutural, podendo ser vista como símbolo de um objeto *fechado* em si, determinando excessivamente o processo interpretativo do músico e adotando uma forma extrema de prescrição diagramática dos materiais sonoros a serem executados.

FIGURA 2 - *KLAVIERSTÜCKE OP. 33A* COMPOSTA POR ARNOLD SCHÖNBERG EM 1929, EXCERTO PUBLICADO PELA *UNIVERSAL EDITIONS*.



Disponível em: < [http://petrucclibrary.ca/linkhandler.php?path=/imglnks/caimg/d/d5/IMSLP-00527-Schoenberg-op33\\_No1.pdf](http://petrucclibrary.ca/linkhandler.php?path=/imglnks/caimg/d/d5/IMSLP-00527-Schoenberg-op33_No1.pdf) >. Acessado em 29 de maio 2017.

<sup>3</sup> Salientamos que essas peças apresentam, num primeiro momento, explorações de caráter *textural pontilhista* e, por sua vez, evidenciam a *pulverização* formal e estrutural do discurso musical desse período.

Tal especificidade técnica e determinação do código se impunham sobre o intérprete de forma simbolicamente autoritária<sup>4</sup>. Juntamente com as indicações *do que se deve* tocar na peça, conforme o alto nível de especificação do sinal na partitura, o *como deve ser* executado, invariavelmente, também se “impõe” ao intérprete. A exigência na coordenação de parâmetros cada vez mais pormenorizados implicava uma crescente quantidade de instruções e determinações, constituindo-se como enormes documentos das exigências técnicas prescritas pelos compositores aos intérpretes que, por sua vez, se especializavam cada vez mais nesse tipo de repertório, tornando-se um tipo de tecnocrata ou “*system-expert*” (TILBURY, 2008, p.234).

Nesse mesmo período, assumindo uma posição contrária aos ideais seriais, as composições e ideias de John Cage impactaram os grupos de discussões sobre as diretrizes da Nova Música. Na forma de *ruído* e interferência no jargão compartilhado entre os iniciados de *Darmstadt* e adeptos do paradigma serial europeu, o compositor norte-americano explorou em suas composições procedimentos de acaso e aleatoriedade que, no entanto, produziram resultantes musicais perceptivelmente semelhantes às dos serialistas integrais<sup>5</sup>. Mesmo se utilizando de técnicas composicionais distintas, Cage introduziu uma nova técnica composicional: o uso de processos operacionais determinados para definir aleatoriamente os parâmetros musicais. Valendo-se do acaso através da criação de tabelas dos parâmetros a serem usados na composição e ordenando-os através do uso do assim chamado oráculo do livro I-Ching, Cage compôs as obras *Music of Changes* (1951) e *Music for Piano 3* (1953).

No início dos anos cinquenta, nos Estados Unidos, o contexto artístico se manifestava reivindicando suas próprias bases criativas. A proliferação do pensamento Zen budista, juntamente com novas práticas nas artes plásticas (as *action paintings* de Pollock, o início da *performance*, do *site specific* e dos *móviles* de Calder) proporcionavam uma atmosfera de encorajamento e inovação a uma nova geração de compositores que se reuniam em torno de Cage.

A influência de outras artes, motivada por uma vontade de contundência interdisciplinar e somada a uma radicalidade criativa, levou tanto os europeus (alguns mais do que outros) quanto os norte-americanos

<sup>4</sup> No que concerne a esse assunto, cabe aqui um comentário feito pelo pianista e escritor John Tilbury sobre o simpósio, *O Legado de Webern* datado de 1966 e realizado no *Allbright-Knox Art Gallery* na cidade de Buffalo, Estados Unidos, no qual Henri Pousseur, Cornelius Cardew, Maryanne Amacher, Allen Sapp, Niccolò Castiglioni e Lukas Foss estavam presentes: “Parte do argumento parece ter girado em torno da questão do ‘determinismo’ - Pousseur sugerindo que uma verdadeira compreensão da música de Webern leva a ‘formas móveis’, para uma libertação do intérprete, em vez do determinismo exemplificado em Darmstadt durante os anos cinquenta. Cardew discordou: ‘A ideia de que o artista é uma máquina é uma ideia ingênua que vem de Webern. Webern foi o portador dessa culpa intolerável - a criação posterior dos referidos edifícios monstruosos e inelutáveis de presença implacável dominava os programas de Darmstadt e, eventualmente, ao final da década, precipitou uma crise, um impasse, que até mesmo os seus praticantes profissionais, tais como Pierre Boulez, tiveram de reconhecer.’” (Tilbury, 2008, p.217).

<sup>5</sup> Sobre a resultante musical das especulações seriais - contrapostas às as propostas de aleatoriedade de Cage, Henri Pousseur (2008, p. 89) comenta: “Justamente nos casos em que as construções mais abstratas são aplicadas, não raro temos a impressão de estar diante dos resultados da ação de algum princípio aleatório.”

a experimentarem novas formas de comunicar ideias musicais, diferentes das propostas na década anterior. Partindo de posturas supostamente menos prescritivas e autoritárias, compositores como Henri Pousseur, Maurício Kagel, György Ligeti, Karlheinz Stockhausen, Cornelius Cardew, John Cage, Christian Wolff, Earle Brown, Morton Feldman e La Monte Young adotaram formas mais *descritivas* e *propositivas* de se fazer música. Nesse estágio de pesquisa, a vanguarda se mostra interessada na criação de um novo vínculo entre compositor e intérprete, autoria e *performance*, obra e improvisação.

Assim como propõe Michael Nyman (1974), os norte-americanos (na sua maioria, mas incluindo o inglês Cornelius Cardew e o húngaro György Ligeti) se auto-intitularam compositores experimentais<sup>6</sup>. Mas em que medida suas composições seriam experimentais? O que caracteriza uma obra como experimental?<sup>7</sup>

Em decorrência direta das prerrogativas do projeto experimental, muito se focou na função e forma da notação dessas *situações onde sons podem ocorrer* (vide a peça/performance 4'33" (1952) de John Cage). Porém, ainda mais relevante como exemplo de partitura experimental e totalmente gráfica, *Projections* (1950-1) de Morton Feldman (Fig. 4) é a primeira peça desse período a levar em consideração uma situação de indeterminação em relação à função do intérprete. A partitura escrita para violoncelo estabelece um plano geral de estruturas temporais das quais o material sonoro específico fica a cargo do músico. Sobre ela, Feldman comenta "A fim de não envolver o performer (ou seja, eu) no uso da memória (e seus relacionamentos) e porque os sons já não tinham uma forma simbólica inerente, permiti indeterminações em relação às alturas" (NYMAN, 1974, p. 44). Apesar de utilizar uma notação integralmente não tradicional, o autor ainda detém um alto controle sobre a estrutura geral da obra, deixando a cargo do intérprete a escolha das notas e das dinâmicas que a "preenchem".

Nesse sentido, assim como salientado pelo próprio compositor e comentado pelo musicólogo Bousseur (2014), há uma distinção entre os projetos seriais europeus e a *escola norte-americana* no que diz respeito à função da notação no trabalho interpretativo do músico. Não obstante, tal descompasso entre as abordagens composicionais evidencia a inexistência de uma prática comum socialmente compartilhada em se tratando do repertório Moderno da segunda metade do Século XX.

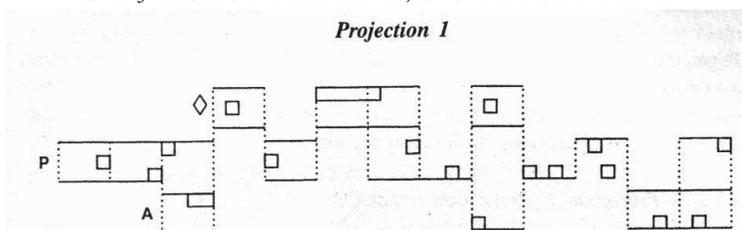
<sup>6</sup> Essa é uma opinião específica de Nyman que, em geral, faz coincidir a obra experimental com a *obra aberta* mas não reivindica esse termo por estar ligado à escola serial. No presente ensaio as vemos como sinônimas, mas optamos por manter a diferenciação como forma de facilitar as denominações.

<sup>7</sup> \*Compositores experimentais não estão, em geral, preocupados com a prescrição de um tempo-objeto definido cujos materiais, estruturação e relacionamentos são calculados e organizados com antecedência, mas estão mais empenhados com a perspectiva de delinear uma situação em que os sons possam ocorrer, num processo de geração de ação (soando ou não), um campo delimitado por certas "regras" de composição" (Nyman, 1974, p. 3).

(...) um dos objetivos de tais tentativas é acentuar a vigilância dos músicos em relação ao que eles produzem, incitando-os a fazer escolhas, mais do que os abandonar a qualquer espontaneidade ilusória (...) Um dos benefícios deste tipo de partitura é o de poder dar aos músicos amadores ou profissionais a possibilidade de criar qualquer que seja seu nível técnico e de forçá-los a *inventar* estratégias da prática comum. (BOUSSEUR, 2014: 121).

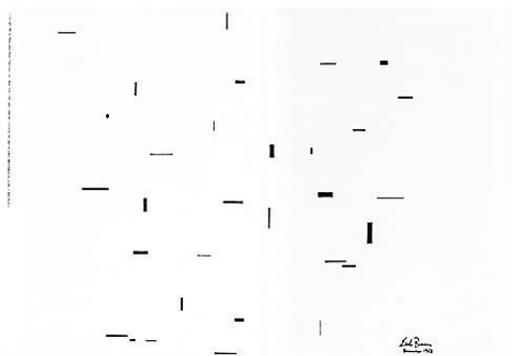
Outro exemplo ainda mais radical de representação gráfica em partituras é uma das peças do opus *Folio* (1952-4) de Earle Brown. *December 1952* (Folio), para número indefinido de instrumentos, desenhada por Brown (Fig. 5) e constituída por uma única folha com retângulos pretos de tamanhos e espessuras diferentes. A peça não apresenta instruções prévias de interpretação, intensificando ainda mais a imersão necessária ao músico no processo de sua interpretação e consequente performance.

FIGURA 3 - EXCERTO DA PARTITURA *PROJECTION 1* DE MORTON FELDMAN.



Disponível em: <[http://40.media.tumblr.com/e32bfdd1b02572707ecf1070a7efa66e/tumblr\\_n3zp2zdB6d1s0il69o1\\_1280.jpg](http://40.media.tumblr.com/e32bfdd1b02572707ecf1070a7efa66e/tumblr_n3zp2zdB6d1s0il69o1_1280.jpg)>. Acessado em 29 de maio 2017.

FIGURA 4 - *FOLIO* (1952-4), *DECEMBER 1952*, EARLE BROWN.



Disponível em: <[https://graphicnotation.files.wordpress.com/2011/03/brown\\_december.gif?w=406&h=395](https://graphicnotation.files.wordpress.com/2011/03/brown_december.gif?w=406&h=395)>. Acessado em 29 de maio 2017.

## TREATISE

58

*“Um compositor que ouve sons vai tentar encontrar uma notação para esses sons. Outro que tenha ideias vai encontrar uma notação que expresse suas ideias, deixando sua interpretação livre, na confiança de que elas tenham sido notadas de forma precisa e concisa.”*

(CARDEW, 1963 apud Nyman, 1974, p. 3)

Dentre as diversas propostas de representação gráfica provenientes de processos indeterminados ou propostas de improvisação, nenhuma delas se pretendeu tão ambiciosa tanto em tamanho, quanto em riqueza gráfica do que *Treatise* (1963-67) [Tratado] de Cornelius Cardew. Sobre ela, o compositor comenta sobre sua gênese, “[...] Com base em um esquema elaborado, envolvendo 67 elementos, alguns musicais, alguns gráficos; a fusão de duas profissões” (CARDEW, 2006, p. 97). Desenhada se pautando em uma folha milimetrada, o compositor elaborou um complexo microcosmos visual - claramente influenciado por seu trabalho como designer gráfico na editora *Aldous Book*.

Numa tentativa de criar um “código coerente que expresse verdades que não conhecemos e não podemos vivenciar”<sup>8</sup>, Cardew faz referência direta ao pensamento de Ludwig Wittgenstein em seu primeiro livro *Tractatus Logico-Philosophicus* (1921), ao qual o próprio título da partitura faz alusão direta. Desenvolvido como um projeto notacional (desprovido de instruções prévias) para música indeterminada e *improvisatória*, os elementos em jogo na interpretação musical pretendem ser direcionados por gráficos tratados, segundo o próprio compositor, como “argumentos lógicos em exaustiva interação” (CARDEW, 2006, p. 111). É notável a preocupação do autor pela criação de uma forma de notação ao invés de um método notacional.

Como conjectura John Tilbury, a notação pictórica de *Treatise* é uma tentativa de *corporificar*, dar forma ao processo pelo qual as pessoas apreendem a estrutura musical<sup>9</sup>. Ou seja, a partitura de Cardew pode ser vista como um projeto *gráficasonoro* em aberto, um convite à nossa subjetividade para musicar possibilidades de ambas as percepções visuais e auditivas em um mesmo processo temporal sugerido pela continuidade

<sup>8</sup> “Meu desejo é experienciar ‘continuidades de longo prazo’ como algo belo. No Tratado, criar um código coerente que expresse verdades que não sabemos e não podemos vivenciar” (Cardew, *Journal 4*, September 1963 apud Tilbury, 2008, p. 227). Acerca dessa consideração podemos fazer uma ligação direta com o conceito de *essência espiritual* e *essência linguística*, assim como proposto por Walter Benjamin em seu texto *Sobre a Linguagem em geral e sobre a Linguagem do homem* (Benjamin, 2011, p. 49 - 73), onde o autor faz uma distinção entre a *essência espiritual* das coisas e o comunicável dessa dimensão, chamada por ele de *essência linguística*. Assim, se tomarmos essa linha de raciocínio, em *Treatise*, Cardew se mostra obstinado a expandir os limites entre essa suposta *essência espiritual*, originária da música e o que é passível de ser comunicável, ou melhor, notado na linguagem musical.

<sup>9</sup> “Há uma sedimentação histórica e estilística, espalhada por toda a partitura, expressiva, gestos visuais com um caráter imediato, inspirados ou sugeridos. Em outras palavras, a notação é uma tentativa de incorporar o modo como as pessoas realmente experimentam a estrutura da música.” (Tilbury, 2008, p. 228).

da partitura. Através de notas em seus diários, Cardew demonstra uma preocupação em se distanciar de uma escrita musical tradicional, segundo experiência própria, pois lhe parecia que a convenção notacional se impunha sobre o pensamento musical de forma determinista e limitadora. O intérprete (ou compositor) deixa de ser músico para ser um leitor (ou escritor) *expert* na tradução de um código em resultante mecânica e muscular.

Ao se distanciar da notação tradicional e suas convenções historicamente construídas, Cardew se apoia na teoria da Gestalt e inclui “citações visuais” (Figuras 6 e 7) acerca de esquemas feitos por Wassily Kandinsky em seu livro *Ponto e Linha sobre Plano* (KANDINSKY, 2005). Tais indícios do pensamento ensinado na escola *Bauhaus* e presentes no resultado final de *Treatise* apontam novamente para aquilo que Cardew chamou de um “código coerente que expresse verdades que não conhecemos”. O jogo entre elementos gráficos e símbolos musicais descontextualizados cria muito mais uma relação de desconstrução das pretensões positivistas *gestaltianas* do que uma rejeição a elas. A operação de evitar as convenções simbólicas do código musical tradicional, somada à riqueza gráfica da partitura se configuram como uma tentativa de aproximação formal e conceitual das “Leis da Gestalt”, ao mesmo tempo que indicam um distanciamento ao propor um estímulo visual flexível e subjetivo que vai além do isomorfismo determinista *gestaltiano*.

FIGURA 5 - PÁGINA 131 DA PARTITURA TREATISE

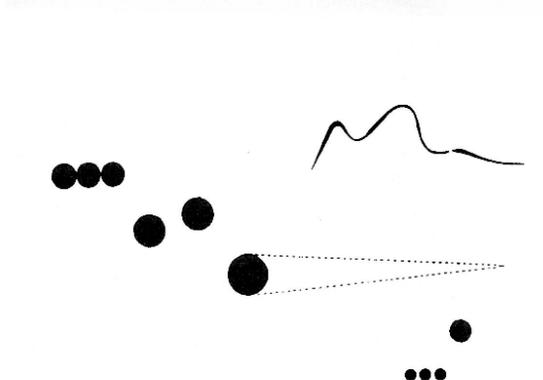
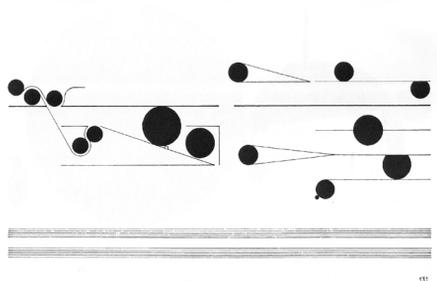


FIGURA 6 - “FIG.11. O SEGUNDO TEMA TRADUZIDO EM PONTOS” (KANDINSKY, 2005, P.39)



Fonte: (Kandinsky, 2005, p.39)

Esse estímulo se faz presente na leitura e performance da peça como um problema interpretativo. É necessária a criação de algo em comum entre as duas linguagens (visual e musical). *Treatise* é uma busca do que há de musical (*indicial*) no visual e as ambiguidades do código se encontram no centro da mensagem poética desse período da trajetória de Cardew.

Assim como vemos no pensamento teórico por trás da elaboração da partitura uma influência da *escola cageana/americana*, compreendemos já serem perceptíveis alguns questionamentos acerca do papel social da arte em sua prática composicional, algo que distanciará a prática composicional do inglês de seus semelhantes de ambos os lados do Atlântico e, num futuro logo a seguir, se tornará central nas pesquisas do compositor<sup>10</sup>. No entanto, ainda nesse período “experimental” da trajetória de Cardew, a proposição de obras interessadas no desenvolvimento de processos criativos não hierárquicos é mais abrangente, pois *Treatise* - mas também as obras posteriores *The Tiger's Mind* e *The Great Learning* - se pretendiam uma partitura musical para *inocentes musicais* (CARDEW, 2006, p.130), indivíduos não submetidos aos processos condicionantes característicos das instituições musicais de ensino. Sobre suas experiências com a partitura, Cardew comenta:

Minhas experiências mais gratificantes com o *Tratado* têm sido através de pessoas que, por algum acaso feliz, (a) adquiriram uma educação visual, (b) escaparam de uma educação musical e (c) no entanto, tornaram-se músicos, ou seja, tocam música com a total capacidade de seus seres. Ocasionalmente no jazz encontra-se um músico que preenche todos esses requisitos rigorosos; mas mesmo lá é extremamente raro (idem).

<sup>10</sup> “Na minha carreira inicial como compositor burguês, eu fiz parte da ‘escola de Stockhausen’; entre 1956-1960, trabalhei como seu assistente, colaborando com ele em uma gigante obra coral e orquestral. Entre 1958-1968, eu também fiz parte da ‘escola de Cage’ e, ao longo dos anos sessenta, eu propaguei, com energia, através de transmissões de rádio, concertos e artigos na imprensa, o trabalho dos dois compositores” (Cardew, 2006, p. 155).

## TREATISE, UMA ESTÉTICA

“Denominar um objeto é suprimir três quartos da fruição do poema, que é feita da felicidade de adivinhá-lo pouco a pouco: sugeri-lo... eis o sonho...”

(MALLARMÉ, apud ECO, 2013, p.46)

Vista como um fenômeno de linguagem, a obra de arte tem por pressuposto estabelecer um meio de comunicação poético delegando à sua materialidade uma via que possibilite formular leituras possíveis de sua forma-conteúdo. A obra de arte tem por excelência essa característica heterogênea de comunicação. A *função* (Jakobson, 1969, p.132) da linguagem poética é propor um *meio*; transformar a linguagem num jogo aberto de significações poéticas cujas regras interpretativas podem ser formuladas a partir da resultante entre sua percepção, enquanto *jogo de significantes* e, o acúmulo simbólico, derivado, mas não somente, do contexto histórico e social no qual tanto o fruidor quanto a obra são frutos.

Mas, para que o jogo se complete (...) devem-se respeitar algumas regras: é preciso, de um lado, que a obra seja verdadeiramente uma forma, que ela indique um sentido duvidoso, não um sentido fechado... (BARTHES, apud ECO, 2013, p.41)

Cada obra é um cosmos próprio formado de possibilidades comunicativas diversas e ambíguas que, em Barthes e Eco, pode-se chamar de *forma*. Tanto a obra pode ser vista como *heterogeneidade formal infinita* dentro de um finito material, como também seu *intérprete/executante* em potencial é *uma* entre múltiplas subjetividades interpretativas possíveis da forma (ECO, 2013, p.64). Não obstante, é comum num sentido metafórico pressupor que toda obra, mesmo que criada sob paradigmas estéticos clássicos<sup>11</sup>, sempre comporte um grande nível de *abertura interpretativa* independente se sua forma-conteúdo (como um todo indissociável) tenha sido pré-definida ou não por seu autor. Essa obra clássica, supostamente *fechada*, também será invariavelmente reconfigurada e ressignificada pela consciência e cognição de cada leitor, ouvinte ou espectador. Distanciada da acepção

<sup>11</sup> Aqui usarei o conceito clássico de obra como um objeto produzido por um autor (único ou coletivo, porém, autodenominado como tal) que possibilite um meio de comunicação poética, onde cada receptor em potencial possa reconstituir sua organização global, a partir (se necessário) de seu seccionamento e recominação. Vale aqui retomar alguns apontamentos escritos por Arnold Schönberg (ou seria Aristóteles?) acerca da *forma* em música: “Em um sentido estético, o termo *forma* significa que a peça é ‘organizada’, isto é, que ela está constituída de elementos que funcionam tal como um *organismo* vivo. Sem organização, a música seria uma massa amorfa, tão ininteligível quanto um ensaio sem pontuação, ou tão desconexa quanto um diálogo que saltasse despropositadamente de um argumento a outro. Os requisitos essenciais para a criação de uma forma compreensível são a *lógica* e a *coerência*: a apresentação, o desenvolvimento e a interconexão das ideias devem estar baseadas nas relações internas e as ideias devem ser diferenciadas de acordo com sua importância e função. Além do mais, só se pode compreender aquilo que se pode reter na mente, e as limitações da mente humana nos impedem de memorizar algo que seja muito extenso. Desse modo, a subdivisão apropriada facilita a compreensão e determina a *forma*” (Schoenberg, 2012, p. 27).

clássica da obra de arte, a estética se propôs especular sobre o processo de *abertura* consciente da obra que surge de uma proposição intencionalmente *incompleta* à espera de *uma*, entre várias finalizações possíveis por parte do sujeito. Assim como apontado anteriormente no comentário acerca de *Treatise*, esse tipo criativo denominado *obra aberta* (ECO, 2013) se faz pertinente como sintoma de um *ethos* estético próprio da segunda metade do Século XX, podendo elucidar alguns pontos sobre o contexto estético e histórico do surgimento das partituras gráficas e das composições abertas.

(...) a obra permanece inesgotada e aberta enquanto ‘ambígua’, pois um mundo ordenado segundo leis universalmente reconhecidas substituiu-se por um mundo fundado sobre a ambiguidade, quer no sentido negativo de uma carência de centros de orientação, quer no sentido positivo de uma contínua revisibilidade dos valores e das certezas (ECO, 2013, p.47).

A “forma ambígua” como um convite de coautoria é a chave para um entendimento possível acerca da linguagem operando poeticamente nos tempos modernos. No caso de obras do Século XX, esse *jogo* entre autor e receptor será um terreno fértil para especulações estéticas diversas. Ao tomarmos a obra de arte - no nosso caso, *Treatise* - como um meio pelo qual a comunicação acontece; como devemos proceder para compreender a mensagem poética, visto que pode coexistir nesse mesmo *meio* uma infinidade delas? Será o conteúdo da obra também sua forma, assim como a informação contida nela é o seu próprio código de leitura<sup>12</sup>?

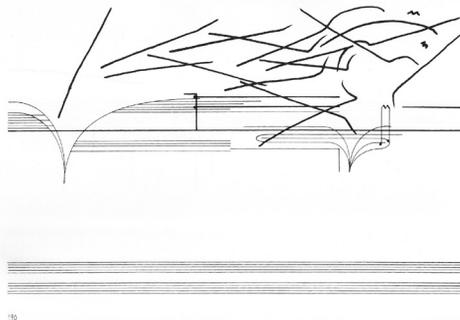
## METANARRATIVA OU NARRATIVAS?

*Treatise* é um sistema visual aberto a leituras diversas e cabe ao intérprete desenvolver seu sistema de decodificação dos signos presentes na partitura a partir de uma intenção e envolvimento pessoal com a linguagem musical. Não só a obra desafia o intérprete a buscar novas formas de leitura e execução, como também põe em xeque a própria noção clássica de obra enquanto objeto definido por seu criador. O resultado sonoro da *tradução* do código visual em *Treatise* não é dado pelo compositor: cabe ao intérprete (ou grupo de intérpretes) travar o embate entre a proposta conceitual da obra (assim como essa é notada) e a chave de leitura escolhida por eles. De modo geral, *Treatise* é *experimental* tanto no que diz respeito ao alto nível de indeterminação sobre o resultado da proposição da partitura quanto so-

<sup>12</sup> Cabe aqui novamente retomar o pensamento de Walter Benjamin (2013, p.51). Salvo as diferenças entre os objetos de estudo do filósofo (a língua verbal) e o nosso (a música e sua notação), o pensamento de Benjamin sobre a natureza do uso e do potencial comunicativo da linguagem pode nos dar uma possível resposta a essas perguntas, onde: “[...] a língua alemã, por exemplo, não é, em absoluto, a expressão de tudo que podemos - supostamente - expressar através dela, mas, sim, a expressão imediata daquilo que se comunica dentro dela”.

bre a dificuldade de identificar duas gravações como sendo interpretações da mesma partitura<sup>13</sup>.

FIGURA 7 - (CARDEW,1970, p. 190).



Fonte: (Cardew,1970, p. 190)

Devido à influência do *Tractatus Logico-Philosophicus* sobre grande parte da formação de Cornelius Cardew, o desenvolvimento das páginas e escritos de *Treatise* teve seu início partindo da especulação lógica e conceitual acerca da linguagem musical. No entanto, através de registros em diários publicados em sua biografia, *A Life Unfinished* (TILBURY, 2008), é possível identificar no decorrer dos quatro anos de trabalho na realização de *Treatise* que a ideia inicial de construir a visualidade da partitura como um sistema lógico foi se dissolvendo em detrimento de uma prática mais atenta à percepção auditiva e menos à visual. O inicial rigor gráfico<sup>14</sup> dá lugar a uma gradual perda de unidade, iniciando na página 185 e tendo seu ápice na página 190, onde a composição - marcada por um grande caráter expressivo - nem sequer foi feita pelo próprio compositor, e sim por sua mulher, a pintora Stella Sargent Underwood. Ao que tudo indica, trata-se de um *relaxamento formal* por parte do compositor, mas que talvez já apresente traços de distanciamento crítico (com um misto de desilusão) em relação à sua própria premissa conceitual.

O centro dos questionamentos levantados por Cardew reside na relação entre o funcionamento da música como linguagem e na maneira pela qual a sintaxe da obra - sobre a qual se assenta sua própria semântica (Oliveira, 1979, p.11) - pode ser confundida com seu código de trans-

<sup>13</sup> Esse é um exercício subjetivo, no qual o intérprete - apenas com uma classificação inicial do material gráfico depende tanto de sua consciência visual e imaginação quanto das características objetivas dos próprios sinais" (Tilbury, 2008, p.232).

<sup>14</sup> Com rigor queremos nos referir ao evidente uso de canetas técnicas (tipo *Rapidograph*) e a um alinhamento preciso das linhas ou a outros elementos gráficos organizados a partir de um modelo *grid*. É somente a partir da página 169 que o uso de desenho à mão livre ganha o plano central da configuração da página, tal qual acontece apenas uma única vez na página 44.

missão, no caso, a visualidade. Através da exacerbação formal consciente de processos gráficos em transformação no decorrer da partitura. *Treatise* exige que o músico não seja apenas um intérprete de símbolos, mas que ele se coloque no centro da composição que toma forma ao se *musicar* a sintaxe *indicial* inerente à rede de gráficos da peça<sup>15</sup> que, por sua vez, pode ser completamente abandonada em detrimento da resultante musical. Ao que tudo indica, somado ao nebuloso complexo de textos (*Treatise Handbook* em Cardew, 2006, p.95), a obra pode ser vista como um *tratado aberto* para aqueles que ainda buscam uma sintaxe musical para além das convenções da *História da Teoria Musical* e das práticas instrumentais convencionais, mas que na mesma medida em que desconstrua convenções, também instigue o músico a explorar novas gestualidades e timbres, seja do seu instrumento ou do agregado derivado do grupo como um todo.

Torna-se evidente que por mais que a obra se origine de um questionamento acerca da estrutura lógica da linguagem (assim como no *Tractatus*), podemos inferir – através de uma perspectiva histórica de mais de quarenta anos desde a finalização de *Treatise* – que a indeterminação<sup>16</sup> dos resultados sonoros é inerente à abertura proporcionada por ela e, por sua vez, pode ser trabalhada a partir de diversos planos e chaves interpretativas. Essa heterogeneidade interpretativa é o que associa *Treatise* ao repertório *experimental*, onde sua contundência enquanto obra musical se concentra na ideia cujo resultado sonoro é diretamente influenciado pelo trabalho coletivo e processual de *tradução* da partitura.

<sup>15</sup> “Uma ‘rede articulada’ descreve melhor o que eu estou trabalhando. Não é uma discussão de objetos (representados). Trabalhe com suas mãos sobre o material (a rede); não tente definir regras gramaticais que você já vai ignorar na página seguinte” (Cardew, 2006, p.102).

<sup>16</sup> “Nas obras indeterminadas de Cardew, como já vimos, a originalidade da notação serve para trazer a questão da ‘estrutura’ musical para a superfície e o ouvinte está ciente da música resultante como se fosse um símbolo de algo que existe em algum sentido independentemente do som; não significa tanto ouvir os sons, mas sim ouvir a composição através do som” (Tilbury, 2008, p. 231).

## REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *Elementos da Semiologia*. São Paulo: Editora Cultrix, 1984.
- BENJAMIN, Walter. *Escritos sobre mito e linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BOUSSEUR, Jean-Yves. *Do Som ao Sinal: História da notação musical*. Curitiba: Editora UFPR, 2014.
- CARDEW, Cornelius. *Treatise*. Londres: Peters Edition, 1970. 1 partitura (193 p.). Formação livre.
- \_\_\_\_\_. *Cornelius Cardew: A Reader*. Harlow, Essex: Copula, 2006.
- DE BONIS, Maurício. *Tabulae scriptae: a metalinguagem e as trajetórias de Henri Pousseur e Willy Corrêa de Oliveira*. São Paulo: USP, 2012. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Musicologia, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, SP, 2012.
- ECO, Umberto. *Formas Do Conteúdo*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- \_\_\_\_\_. *A Obra Aberta*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 13a ed. São Paulo: Cultrix, 1969.
- KANDINSKY, Wassily. *Ponto e linha sobre plano*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- NYMAN, Michael. *Experimental Music: Cage and beyond*. Nova Iorque: Schirmer Books, 1974.
- OLIVEIRA, W. C. De. *Beethoven: proprietário de um cérebro*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- SCHOENBERG, Arnold. *Fundamentos da Composição*. Tradução: Eduardo Seincman, 3ª edição. São Paulo: Editora Edusp, 2012.

POUSSEUR, Henri. *Apoteose de Rameau e outros ensaios*. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

TILBURY, John. *Cornelius Cardew (1936-1981): a life unfinished*. Essex: Copula, 2008.

VARELA, Daniel. *A Question of Language: Frederic Rzewski in Conversation about Cornelius Cardew*. Online Journal of Experimental Music Studies, 2004. Disponível em: <http://www.users.waitrose.com/~chobbs/varelarzewski.html>. Acessado em 20/07/2016.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus Logico-Philosophicus*. São Paulo: Edusp, 2010.

# Relações entre Contato Improvisação e as Práticas do BMC

*Mayana Marengo Machado*

Este artigo propõe um estudo sobre o momento inicial da prática do Contato Improvisação (conhecido amplamente como CI), quando foi enfatizada a investigação das leis físicas do movimento e como estas leis podiam potencializar a criação em dança. Relaciono estas características com abordagens da Educação Somática, oriundas do BMC para apontar a importância da junção de princípios somáticos aos da investigação mecânica na dança para otimizar a potência artística dos corpos na dança e na atuação teatral.

**Palavras-Chave:** Contato Improvisação, Educação Somática, Ensino-aprendizagem, *Body-Mind-centering*.

## VESTÍGIOS DE UMA RELAÇÃO

Contato Improvisação é uma forma de dança improvisação criada pelo bailarino norte-americano Steve Paxton e seus colaboradores no início dos anos 70 que se alastrou pelo mundo afora, devido à prática da autonomia nos seus processos de ensino-aprendizagem. O Contato Improvisação tem como base da proposta, desde sua concepção nos anos 70, investigar os princípios de integração das forças físicas organizadas em leis, a partir de um diálogo/comunicação entre corpos, considerando sua relação com a gravidade. Algumas das forças físicas investigadas são o peso, a gravidade, as forças centrífuga e centrípeta, massa, momentum (utilização da força inerte e impulso do movimento para a continuidade do fluxo do movimento), equilíbrio, centro, entre outras. Além dos aspectos técnicos dessas forças físicas do movimento, o Contato Improvisação possui uma abordagem somática, retirada de elementos diversos, como explica Zilá Muniz:

Fazem parte da formação de Steve Paxton o Aikido, o Tai Chi e a Yoga. Assim, a improvisação de contato se fundamenta em alguns princípios que foram retirados dessas práticas e da acrobacia, técnica de *Release e body-mind-centering*, adaptadas à medida que a técnica foi se estruturando. A sua prática encontra nas artes marciais, na luta livre, na capoeira, na ginástica e nas danças sociais, principalmente o *rock an[sic] roll*, informações que contaminaram seu desenvolvimento (MUNIZ, 2004, p. 33).

O Contato Improvisação utiliza práticas e pensamentos ligados à Educação Somática, conectados à exploração de conceitos e leis da física, envolvidos na mecânica de equilíbrio dos corpos, podendo se apresentar tanto em micromovimentos quanto em virtuosidade explícita. Ainda que não possamos

verificar na história do Contato Improvisação uma declaração que definiria exatamente quais os procedimentos/exercícios desta prática referentes à determinada abordagem somática, podemos elaborar as relações existentes entre um e a outra a partir do seu modo de investigação.

Um breve olhar sobre o surgimento do CI pode ajudar a entender melhor a copresença de um pensamento que ora prioriza a pesquisa mecânica, ora aspectos microperceptuais do corpo em movimento, além da interação per se dos corpos em movimento na improvisação.

O livro que apresenta um relato abrangente desse momento inicial nos anos 70 é *Sharing the dance* de Cyntia Novack (1990). Fernanda de Carvalho Leite apresentou uma revisão extensa desse livro no artigo *Contato Improvisação – um diálogo em dança*, de 2005. Segundo Carvalho Leite, Novack

[...] lista características e valores centrais ao movimento de Contato Improvisação, assim como sua organização e estrutura performática: geração de movimentos através da mudança de pontos de contato entre os corpos; percepção por meio da pele; foco na segmentação do corpo; movimentação em diversas direções simultaneamente; percepção interna do movimento; ênfase no peso e no fluxo; rolamento ao longo do corpo; uso do espaço em 360 graus; tática inclusão da plateia; informalidade intencional da apresentação exibida numa prática ou jam; entendimento do dançarino como uma pessoa comum; improvisação despida de intenções dramáticas; consciência de que todos são igualmente importantes (LEITE, 2005, p.99).

Sobre esse ponto, Nita Little afirma que nos anos 80 o CI foi ensinado como caminho, aproveitar como ponto de partida o vocabulário já estabelecido, por exemplo, a coluna como “mesa de base”, o quadril como “âncora” para se encaixar no outro corpo, e outros encaixes do corpo como ombros, centro, etc. Nos anos 90 surge, ainda segundo Nita Little, o interesse pelas superfícies, como o volume e o espaço<sup>1</sup>. Smith ainda dá um relato importante sobre o surgimento do Contato Improvisação, no qual fica claro o foco na pesquisa das forças físicas do movimento<sup>2</sup>:

Parece significativo dizer que nessa lista surgem critérios da ordem da percepção, ora por meio da pele, ora por um ‘olhar interno’ ao movimento. Esse trabalho de conscientização da percepção do movimento no Contato Improvisação encontra, nos elementos das práticas somáticas, bases para seu desenvolvimento.

<sup>1</sup> Anotações da autora durante o Intensivo “A Ecologia profunda do Contato Improvisação” em janeiro de 2012 na cidade de São Paulo.

<sup>2</sup> Extraído do texto “Uma pequena história” de Lisa Nelson e Nancy Stark Smith. Tradução de Pedro Penuela. Originalmente publicado em 1979 na *ContactQuarterly*, vol. 5.

De modo geral, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, nos anos 70, Nancy Stark Smith declara que “não havia uma pedagogia específica, mas que cada um fazia à sua maneira e muitos materiais diferentes foram surgindo. O que apareceu foi um vocabulário que acabou sendo comum e que tanto abre possibilidades quanto limita as possibilidades de criação na dança”<sup>3</sup>.

Durante uma residência [...] no Oberlin College em janeiro de 1972, Steve Paxton fez um trabalho para 11 homens, no qual eles se atiravam, se carregavam, se arremessavam, colidiam e caíam, uns contra os outros continuamente por 10 minutos. Em seguida, eles permaneciam em pé, por alguns minutos. A dança era chamada *Magnesium*. Naquela primavera [...] Steve se encontrou com dois estudantes – Leon Felder e Nita Little – que estavam estimulados por uma curiosidade similar com relação às forças físicas que efetuam o movimento, fazendo experimentos com carregamentos altos, quedas e trocas de peso com apoio mútuo. Em junho de 1972 [...] Steve reuniu 15 dos “melhores atletas [...]” para explorar os princípios de comunicação primeiramente evidentes em *Magnesium*. (SMITH, 1979, s.p.)

Para o desenvolvimento do Contato Improvisação como técnica de dança, Steve Paxton convidou, como ele mesmo disse, atletas. A própria Nancy Smith, antes de se envolver com o Contato Improvisação, era ginasta. Daniel Lepkoff, participante do evento de 1972 que reuniu os 15 atletas em Nova York, dá outro relato sobre seu encontro com Paxton, que confirma a presença do enfoque físico. Além disso, nos ajuda entender como um corpo sensível, sem necessitar focar nas emoções, se alicerça nesse corpo físico. Primeiro, a sensibilidade corporal aparece como uma “inteligência física”<sup>4</sup>:

Steve usou muito o conceito de “o seu animal” naqueles anos iniciais. [...] Suas palavras “cuidem de seu animal” carregou uma mensagem gentil, terrestre e misteriosa. O conceito aponta para a presença de um ser subjacente ao self socializado [...]. “O seu animal” é uma inteligência física composta de padrões de movimento e de reflexos, ambos herdados e apreendidos, que formam nossa capacidade de sobreviver, de relacionar-nos e de jogar energeticamente com nosso ambiente. (LEPKOFF, 2013, s/p).

<sup>3</sup> Anotações da autora durante o intensivo “Invisible Underscore: Contact Improvisación, Corporeidad y Colaboración”, na cidade de Buenos Aires em 2011.

<sup>4</sup> Lepkoff, Contact Improvisation questiona originalmente “What happens when I focus my attention on the sensation of gravity, the earth and my partner?” Disponível em <http://www.daniellepkoff.com/Writings/CI%20What%20happens%20when.php> acessado em 29.09.2013. Originalmente publicado na revista *Nouvelles de Danse*, n. 38/39.

Sobre essa inteligência física, Lepkoff cita mais uma vez Steve Paxton no texto “A queda após Newton” (*Fallafter Newton*). Steve diz que:

[e]m Contato Improvisação, imagens são percebidas primeiro pelo corpo e posteriormente pela mente. „Imagens é a palavra que chegou a significar os modos como a experiência física se autoorganiza [...]. A precedência de uma experiência corporal sobre a posterior cognição mental é uma distinção entre Contato Improvisação e outras abordagens para dançar. O pressuposto subjacente a um dueto de Contato Improvisação é físico e a manifestação é aberta. (LEPKOFF, 2013)

Lepkoff finaliza seu artigo apontando a importância de querer conhecer essas imagens enquanto um padrão físico de movimentos corporais expressa a subjetividade do corpo do bailarino, sem mencionar, entretanto, suas dimensões afetivas ou psicossociais. A subjetividade desse corpo é pensada fora de uma sensibilidade predominantemente afetiva:

Aprender Contato Improvisação é aprender a colocar uma questão. A questão é: o que acontece quando foco a minha atenção nas sensações de gravidade, na terra e em meu parceiro. A questão é formulada no corpo. [...] É preciso possuir um interesse nas experiências físicas e nas associações e imagens que surgem no corpo quando a gente se movimenta. É preciso possuir uma curiosidade em seu padrão específico e único de responder. A prática subjacente exige uma fome pelo não-saber, e uma abertura a experimentar a desorientação. [...] No Contato Improvisação, a invenção surge por meio de uma interação das leis da física com a estrutura viva do corpo. [...] Contato Improvisação constrói um arranjo formal no qual se pode observar o processo individual de uma pessoa de responder espontaneamente a circunstâncias físicas surpreendentes e não-usuais. (LEPKOFF, 2013)

O enfoque inicial nas dimensões físicas do movimento também é explicitado num relato de Novack (1990) sobre a criação do primeiro meio de comunicação entre os bailarinos e professores do Contato Improvisação, o *Contact Newsletter*, que surgiu por meio de uma crise do ensino do CI e de uma crescente preocupação com alguns princípios centrais dessa dança:

Em um boletim chamado Contact Newsletter, Paxton descrevendo suas aulas, comentou sua insatisfação com os dançarinos que caminhavam em uma direção metafísica no trabalho com o Contato Improvisação e ponderou que questões relacionadas ao misticismo, simbologia, psicologia, espiritualismo não eram adequadas. (NOVACK, 1990, p.81 apud CARVALHO LEITE, 2005, p.96).

O ensino do CI se deu de modo não formalizado. Uma tentativa de criar um tipo de *copyright* foi recusada pelo grupo de professores iniciais, apesar da preocupação de Steve Paxton com a preservação do contato físico-sensorial entre corpos como elemento central do Contato Improvisação<sup>5</sup>. Nancy Stark Smith, em vários momentos, expressa-se no sentido de que ninguém queria assumir a função de polícia do Contato Improvisação e, portanto, que cada professor desenvolvesse sua própria pedagogia como no exemplo abaixo, em sua palestra *Harvest*, proferida no Festival de Contato Improvisação em Freiburg (Alemanha) em 2005:

Não há uma pedagogia fixada ou certificada de como ensinar Contato Improvisação. As pessoas aprendem muito quando tentam de ensinar. Frequentemente, eles começam ensinando o que lhes foi ensinado; depois eles mudam as coisas um pouco para adaptá-las às particularidades de seus estudantes. Incorporam material de outro tipo de trabalho. Inventam novas coisas. Esse uso de material relacionado às vezes pode causar confusão nos estudantes do CI: em que sentido o CI é diferente de *Body-Mind-Centering*, ou do *yôga*, ou de outras formas de duetos, ou da técnica de *release*? (STARK-SMITH, 2006, p. 50).

A afirmação de Smith mostra como elementos de ambas as práticas diluem-se quando se ensina Contato Improvisação. A relação do corpo somático do Contato Improvisação encontra no *Body Mind Centering* (estudo desenvolvido por Bonnie Cohen) a possibilidade de se trabalhar uma escuta interna, a sensibilização pela pele, uma presença física através da respiração e outras habilidades somáticas, desenvolvendo um estado de dança com prontidão e resposta rápida às situações de imprevisto que a dança provoca.

---

<sup>5</sup> Ver Carvalho Leite, 2005, p.97.

## EDUCAÇÃO SOMÁTICA E DANÇA

A Educação Somática é uma disciplina que reúne diferentes práticas de educação pelo movimento humano, destacando-se os métodos desenvolvidos por Bonnie Cohen, Irmgard Bartenieff (1900-1982), Mathias Alexander (1869-1955), Mosché Feldenkrais (1904-1984).

A Educação Somática é compreendida no Brasil a partir de diferentes termos: terapia corporal, trabalho corporal, técnica de consciência corporal ou técnica de *release*, como explica a dançarina Tica Lemos em entrevista ao pesquisador Diego Pizarro<sup>7</sup> na *Revista Moringa* (2015):

Na verdade, isso que estamos chamando hoje em dia de Educação Somática chamava-se *New Dance* até dez anos atrás. Porque o conceito de Nova Dança é exatamente este, as disciplinas que consideram a integração corpo e mente, como *Alexander Technique*, o BMC, o trabalho do RPG, o método *Feldenkrais*®, enfim, todos esses trabalhos terapêuticos que trazem consciência para os praticantes. E a *Ideokinesis* é uma dessas matérias, que vem da linha da Mabel Todd (2015, p. 197).

No Brasil destaca-se a atuação dos dançarinos Klaus Vianna e Ivaldo Bertazzo, que desenvolveram métodos pessoais de estudo e educação do movimento, podendo ser caracterizados como métodos de Educação Somática.

Sylvie Fortin (1999, p. 40) destaca que “a educação somática engloba uma diversidade de conhecimentos onde os domínios sensorial, cognitivo, motor, afetivo e espiritual se misturam com ênfases diferentes”. Tanto Contato Improvisação quanto a Educação Somática afirmam-se como práticas que valorizam a consciência corpo/mente e que respeitam os limites do corpo. Além disso, outro ponto importante é o uso do toque, inserido em várias abordagens somáticas e também no Contato Improvisação. No Contato Improvisação, a pele atua como um guia para os dançarinos, ampliando a percepção como uma lente de aumento, ligada à potência dos sentidos.

De fato, a Educação Somática tem contribuído para a comunidade da dança desde sua disseminação, na década de 70, conforme destaca Fortin:

<sup>6</sup> Tica Lemos foi criadora e diretora do Estúdio Nova Dança em São Paulo na década de 80. A dançarina é responsável pela entrada do Contato Improvisação no Brasil, trazendo importantes nomes como Steve Paxton, Nancy Stark Smith, Daniel Lepkoff e Lisa Nelson.

<sup>7</sup> Diego Pizarro é dançarino, professor e pesquisador de dança, docente do Instituto Federal de Brasília - IFB.

Hoje, as práticas somáticas se infiltram em todos os meios de formação em dança: dos conservatórios de dança clássica às universidades que oferecem programas de dança contemporânea, passando pelos estúdios particulares que oferecem uma formação à vocação recreativa (FORTIN, 1999, p. 41).

Fortin (1999) destaca ainda que a dança se interessa pela educação somática por propiciar uma melhora da técnica na dança, por prevenir lesões e curar traumas e por possibilitar o desenvolvimento de capacidades expressivas.

A exemplo de como se deram as relações mútuas entre o CI e a Educação Somática, comentarei a influência do *Body Mind Centering* (BMC) na prática do CI, sobre a qual alertou Nancy Stark Smith na palestra supracitada.

O BMC é um estudo experimental baseado na corporalização e aplicação de princípios de anatomia, fisiologia e desenvolvimento utilizando o movimento, o toque, a voz e a mente. A prática de BMC baseia-se fundamentalmente em procedimentos por meio do contato e dos movimentos entre os corpos adentrando as camadas do organismo pela pele, por desenvolvimento evolutivo. Com base no contato, nas relações entre corpos e seus sistemas, constroem-se diferentes qualidades de movimento. Constatamos que esses procedimentos do BMC se assemelham às propostas do Contato Improvisação, especialmente no que tange à investigação dos sistemas a partir da pele.

Bonnie Cohen, terapeuta ocupacional de formação, explicou para Nancy Stark Smith como desenvolveu seu método somático (anos 70) a partir de princípios neurológicos e sensoriais-motores, tendo oferecido suas técnicas para dançarinos e outros interessados no movimento humano a partir dos anos 80<sup>8</sup>. Na época, Cohen também costumava frequentar aulas de dança, tendo praticado com alguns representantes do Contato Improvisação. Nancy Stark Smith, colaboradora de Steve Paxton na criação e concepção do CI, foi aluna de Cohen e ambas passaram a estabelecer diálogos constantes entre o CI e o BMC, como podemos constatar nos textos publicados pelos periódicos *Contact Improvisation Source Book*<sup>9</sup> volumes I e II.

Essa interação atesta uma relação mais genérica, acerca da qual Fortin (1999) afirma que

<sup>8</sup> Ver a conversa entre ambas publicada com o título "Moving from within" no livro *Sensing, Feeling and Action*, de Bainbridge Cohen (1993, p.7-12).

<sup>9</sup> Os periódicos constituem-se de textos publicados na Revista eletrônica *ContactQuarterly*, compreendidos pelos períodos de 1975 a 1992 (Volume I) e de 1993 a 2007 (Volume II), ambos editados por Nancy Stark Smith e colaboradores, pela ContactEditions, Massachusetts.

a educação somática surgiu à partir de preocupações terapêuticas de indivíduos, mas constatamos que membros da comunidade de dança deixaram o caráter terapêutico para dar corpo à sua pesquisa dentro de uma orientação educativa e artística (FORTIN, 1999, p.50).

Outro livro que documenta as diversas conexões entre *BMC* e *CI* é o exemplar *Contact Improvisation & Body Mind Centering* de Ann Brook. O livro apresenta-nos um manual de exercícios, parte dedicada ao *CI* e outra ao *BMC*. A comparação das seções atesta que as duas práticas compartilham uma série de princípios em comum, sobretudo o trabalho com os pontos de contato, propriocepção corporal e responsividade física. A seção sobre o *BMC* apresenta exercícios mais técnicos para trabalhar respiração, peso e apoio, estrutura óssea, trabalho muscular, fricção etc., cuja função e utilidade para exercícios típicos de *CI* são comentadas no capítulo sobre o *CI*. Dessa maneira, os exercícios do *BMC* de esticar o tecido muscular, por exemplo, são comentados como exercícios preparatórios que contribuem para os exercícios do *CI* de oferecer e trocar peso (p.72).

## CONSIDERAÇÕES

Por mais que essa prática atual do *CI* reflita e respeite a tradição e origem antiautoritária e democrática do Contato Improvisação (e eu mesma me beneficieei dessa realidade ao aprender o Contato Improvisação, participando de oficinas, workshops e *jams*<sup>10</sup> com professores de diferentes lugares do mundo), vejo também um grande perigo ao deixar o processo de ensino-aprendizagem se desenvolver aleatoriamente, criando não só uma variedade de estilos (o que seria positivo), mas também o que pode ser chamada “a sopa da sopa”, ou seja, versões rasas de Contato Improvisação nas quais os potenciais artísticos e físicos do movimento são demasiadamente diluídos.

Encontro uma percepção do desafio e risco dessa realidade nas afirmações de Andrew Harwood<sup>11</sup> sobre as atuais práticas de *jams* no meio do *CI*. Diz ele: “Muitas *jams* hoje em dia são quase festas, não tenho muito interesse nesse âmbito” (KRISCKE, 2012, p.66). Se Harwood parece se interessar sobretudo pelas *jams* enquanto encontro de investigação do movimento físico, Alito Alessi quase inverte as relações entre pesquisa física e encontro

<sup>10</sup> O *Jam* consiste em participar de encontros livres da prática de Contato Improvisação. Trata-se de uma prática específica no âmbito da improvisação em dança, não somente no Contato Improvisação. Contudo, o Contato Improvisação se apropriou dessa forma de prática no mundo inteiro.

<sup>11</sup> Andrew de Lotbinière Harwood é professor de Contato Improvisação desde 1975, quando iniciou seus estudos com Nita Little. Estive praticando Contato Improvisação com Harwood em 2010 em Florianópolis e em 2012 em Brasília.

social: “[Nas *jams*] encontro a primeira geração junto com outras mais novas e reconheço ali o espírito do Contato Improvisação: boa convivência, confiança uns nos outros, abertura para que as danças aconteçam” (KRISCHE, 2012, p.66).

Perante essa diversidade de práticas, a professora argentina Cristina Turdo alerta: “Atualmente, com tanta variedade, é preciso ter foco e compromisso com a própria pesquisa, certo purismo, para manter a identidade do Contato Improvisação” (Kriscke, 2012, p.66). Mas qual identidade seria essa? E a qual purismo Turdo se refere?

Essa prática física foi levada a várias direções a partir dos anos 80. Nesse ponto, Carvalho Leite (2005) cita um fato que aponta para o reconhecimento do referido perigo entre os próprios idealizadores do Contato Improvisação. Em 1980, ou seja, ao término da fase inicial do Contato Improvisação, foi realizada em Minneapolis uma conferência na qual foi discutido um conjunto de princípios essenciais à prática a serem incluídos num curso básico de Contato Improvisação. Essa lista foi publicada no periódico *Contact Quarterly* apenas em 1989. A lista mistura princípios físicos, objetivos afetivos e dimensões espirituais e terapêuticas no mesmo conjunto. Ela inclui, conforme ressalta Carvalho Leite:

Alinhamento, massagem e manipulação do corpo, o Estar e a Pequena Dança, o espiritual ou sensação íntima do trabalho, compaixão, “ser” mais preferivelmente que “fazer”, queda, jogo e diversão, orientação espacial, aquecimento no chão, condição de neutralidade, entrada e saída da dança, história do Contato Improvisação, respiração, relaxamento, aquecimento, segurança, confiança, alongamento da parte posterior do corpo, contrabalancos, como escutar o corpo, conforto do movimento, costume de fazer um *feedback* positivo, uso de imagens, jargão do contato, cinesiologia e anatomia, busca do ponto de contato, conexão, transferência, rolamentos, equilíbrio, instruções ambíguas (LEITE, 2005, p. 104).

Mesmo sabendo que na prática atual do Contato Improvisação, em vários lugares do mundo, misturem-se todas essas questões, aponto aqui que o Contato Improvisação apresenta uma abordagem técnica, pautada na investigação das interações entre as leis físicas e uma abordagem somática, ambas se complementando para uma eficiência no ensino-aprendizagem dos seus fundamentos.

O bailarino e professor de dança Diego Pizarro, docente do Ins-

tituto Federal de Brasília, escreveu seu trabalho de mestrado sobre o Contato Improvisação como ferramenta de treinamento do ator. O trabalho de Pizarro fortalece o potencial do Contato Improvisação como prática de treinamento de atores e bailarinos a partir dos princípios físicos em relação a uma consciência de movimento. Segundo ele:

Na busca por pensar a preparação deste corpo [do ator-bailarino] hoje, que entra em cena para dar conta de produções de sentido muito complexas, podemos perceber que os princípios da dança Contato-Improvisação talvez possam fornecer uma série de recursos potentes neste caminho. A maioria das questões trabalhadas no CI, como por exemplo escuta, resposta imediata (reação) a uma ação proposta, domínio e compreensão do próprio peso e eixo em relação à gravidade, divisão e troca de peso com o outro, pressão e tração, toque e condução, rolamentos e quedas, pegadas e suspensões, fluência, modulação do tônus corporal, consciência e utilização da estrutura óssea, relação com a sexualidade, coincidem com certos elementos básicos para que o intérprete se prepare para a cena (PIZARRO, 2011, p.22).

Pizarro frisa ainda que o enfoque nas leis físicas do movimento promete criar uma expressividade corporal por meio de uma economia do movimento. Diz ele:

Em uma prática que parte dos princípios do Contato Improvisação, os corpos parecem perceber a física com uma lente de aumento. Os princípios de integração das forças física da natureza, organizadas em leis, e o trabalho de despertar dos sentidos estão muito claros e evidenciados. Assim, experimentos com gravidade, *momentum*, força centrífuga, força centrípeta, fricção, impulso, peso, massa, equilíbrio, centro, suspensão, são trabalhadas de forma a aquisição de certas habilidades corporais a partir do movimento econômico em contato (PIZARRO, 2011, p.23).

O estudo de Diego Pizarro reforça os laços e influências principais do CI, destacando que o trabalho técnico em sua dimensão das forças físicas e o trabalho relacionado ao que se convencionou denominar de consciência somática potencializam a expressividade poética e a criatividade de bailarinos e atores. Esta associação, transformada em uma pedagogia flexível, foi disseminada pelo Contato Improvisação, mas se origina nos fundamentos da Educação Somática, em especial no *Body Mind Centering*.

## REFERÊNCIAS

BROOK, Ann. Contact Improvisation & Body-Mind Centering. *A Manual for Teaching & Learning Movement*. Lafayette: body-mind.net, 2000.

COHEN, Bonnie Bainbridge. *Sensing, Feeling, and Action: The Experiential Anatomy of Body-Mind Centering*. Northampton: Contact Editions, 1993.

FORTIN, Sylvie. Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança. Tradução de Márcia Strazacappa. *Cadernos do GIPE-CIT*. Universidade Federal da Bahia. Salvador, n. 2, p. 40-55, 1999.

KRISCKE, Ana Alonso. *Contato Improvisação: A experiência do conhecer e a presença do outro na dança*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2012.

LEITE, Fernanda Hubner de Carvalho. “Contato improvisação (contact improvisation) – um diálogo em dança.” In: Movimento. Porto Alegre, v.11, n.2, p.89-110, maio/agosto de 2005.

LEPKOFF, Daniel. *Contact Improvisation, or: What happens when I focus my attention on the sensation of gravity, the earth, and my partner?* Disponível em <<http://www.daniellepkoff.com/Writings/CI%20What%20happens%20when.php>>, acessado em 29.09.2013. Originalmente publicado na revista Nouvelles de Danse, No. 38/39.

\_\_\_\_. *Contact Improvisation: A Question?* Disponível em: <<http://www.daniellepkoff.com/Writings/CI%20A%20question.php>>, acesso em 29.09.2013.

NOVACK, Cynthia. *Sharing the Dance. Contact Improvisation and American Culture*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1990.

PIZARRO, Diego. *Fazendo Contato: a dança Contato-improvisação na preparação de atores*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 2011.

SMITH, Nancy Stark. Contato Improvisação. Entrevista concedida a MayanaMarengo Machado. In: *Urdimento*, PPGT-UDESC, 2012, pgs 181-183.

\_\_\_\_\_. Harvest. *One History of Contact Improvisation*. In: <<http://www.contactquarterly.com/cq/webtext/Harvest.html>>, acesso 29.08.2013, originalmente publicado em ContactQuarterly Verão/Outono 2006, p.46-54.

\_\_\_\_\_. *A Little Story*. In: Contact Quarterly, Vol.5, 1979. Disponível também no ContactQuarterly Sourcebook. Northampton: Contact Editions, 1997.

ARTIGOS

**Bumba-meu-boi do Maranhão:  
uma releitura de seus primeiros  
registros sonoros**

---

*Daniel Lemos Cerqueira*

O presente artigo tem como objetivo principal elaborar uma análise sonora das quatro gravações de bumba-meu-boi do Maranhão registradas em 1938 através da Missão de Pesquisas Folclóricas do Departamento de Cultura do município de São Paulo, coordenada por Mário de Andrade. Serão adotados como referência os padrões estéticos sonoros característicos da atual convenção de “sotaques”, presente tanto em estudos acadêmicos quanto em documentos oficiais do governo do Maranhão, fazendo uso de referências da Etnomusicologia. De maneira a complementar a presente análise, serão discutidas questões acerca do método de documentação sonora e das políticas culturais voltadas à patrimonialização cultural, *status* em que se encontra atualmente a manifestação em pauta. Conclusões reforçam a imprescindibilidade de ampliar o conceito estabelecido de “cultura maranhense”, historicamente sedimentado através das políticas culturais do governo estadual, e destacam a necessidade de haver mais estudos culturais sobre o Maranhão em uma perspectiva etnomusicológica.

**Palavras-Chave:** Bumba-meu-boi, Etnomusicologia, Políticas Públicas de Cultura

## INTRODUÇÃO

Há quase oitenta anos, sob a idealização e coordenação de Mário de Andrade (1893-1945) que na época dirigia o Departamento de Cultura do município de São Paulo, a Missão de Pesquisas Folclóricas percorreu o Norte e Nordeste do Brasil sob a finalidade de “realizar gravações de música popular tradicional nos seus locais originais” (SANDRONI, 2014, p. 56). Segundo o antropólogo Carlos Sandroni (2014, p. 56), após um primeiro estudo empreendido pela professora Oneyda Alvarenga nas décadas de 1940 e 1950, os fonogramas dessa missão permaneceram guardados em condições inadequadas por um bom tempo, sendo retomado o interesse no material somente na década de 1980. Recentemente, em 2006, o SESC/SP e a Prefeitura de São Paulo, em parceria, publicaram uma coleção de seis CDs com todos os registros sonoros. A íntegra do material se encontra disponível atualmente na internet para acesso livre em domínio mantido pelo SESC/SP (2016).

Em relação à passagem dessa missão no Maranhão, foram gerados vinte registros sonoros de manifestações locais selecionadas, sendo doze de tambor-de-mina, três de tambor-de-crioula, quatro de bumba-meu-boi e uma de carimbó (LACERDA, 2006)<sup>1</sup>. Segundo o Museu Afro Digital da

<sup>1</sup> O quantitativo de gravações de cada manifestação gera uma pergunta: seria o tambor-de-mina considerado mais representativo das tradições do Maranhão nessa época? É uma hipótese interessante para estudo.

Universidade Federal do Maranhão (UFMA), os membros da missão também fotografaram alguns locais de São Luís, estando esses registros atualmente exibidos em uma página virtual (MUSEU AFRO DIGITAL, 2016).

Focando no bumba-meu-boi, manifestação intimamente representativa da identidade<sup>2</sup> cultural do Maranhão na atualidade, suas quatro gravações foram realizadas no dia 19 de junho de 1938, tendo os seguintes “brincantes”<sup>3</sup>: Manoel Secundino dos Santos, José Emetério, Raymundo Nonato, André Avelino da Anunciação, Gervásio Antonio dos Santos, Francisco Ribeiro, José Patrício, Maurício Antonio dos Santos, Pedro Costa, José Adelino dos Santos, Atílio Araújo dos Santos, José Alves de Souza, José Patrício Nascimento, Pedro Alves de Orlando, Leôncio Baptista de Jesus e Raymundo Diniz Ferreira (SESC/SP, 2016). O grupo em questão interpretou quatro “toadas” – termo em referência às canções compostas pelos grupos de bumba-meu-boi – intituladas “Oh Lua nova, Oh Lua cheia”, “Estrela d’Alva alumiou!”, “Meu boi urrou” e “Meu povo quando eu morrer!”. Não foi feita menção ao “cantador” do grupo – figura de referência que inicia a interpretação da toada, cantando *a cappella* (solo), além de ser frequentemente o compositor do grupo.

Na perspectiva de promover uma análise sobre esses registros sonoros, o presente trabalho<sup>4</sup> tem como objetivo realizar um estudo comparativo das toadas gravadas na Missão com as análises estético-musicais da atualidade sobre o bumba-meu-boi, procurando situá-las nas convenções definidas pelo “Complexo Cultural do Bumba-meu-boi do Maranhão: Dossiê de registro” (NUNES, 2011) e em pesquisas da Etnomusicologia, como as de Mukuna (2003), Santos Neto (2011) e Padilha (2014). Assim, pretende-se (re)contextualizar esses registros com base na prática contemporânea. Paralelamente, haverá uma breve discussão sobre os problemas do método de documentação sonora, amplamente difundido durante um momento da Etnomusicologia, e das políticas culturais estabelecidas pelo governo do Maranhão desde a década de 1960, voltadas à patrimonialização e à “cultura popular”.

<sup>2</sup> Devido aos limites do trabalho, não haverá um aprofundamento sobre esse termo, problematizado tanto na Etnomusicologia quanto na Psicologia da Música. Aqui, indica-se o trabalho de Warden (2016), entre outros.

<sup>3</sup> Termo local referente a quem participa dos grupos de bumba-meu-boi – cujas apresentações também são chamadas de “brincadeiras”. Na página do SESC/SP, os participantes são referenciados como “informantes”.

<sup>4</sup> Artigo elaborado pelo Doutorado em Práticas Interpretativas do PPGM/UNIRIO, sob orientação do Prof. Dr. Marco Túlio de Paula Pinto e co-orientação do Prof. Dr. João Berchmans de Carvalho Sobrinho (UFPI), com financiamento do DEART/UFMA e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Maranhão (FAPEMA)

## POLÍTICA CULTURAL E O BUMBA-MEU-BOI DO MARANHÃO

84

O culto ao boi aparece em culturas de diferentes locais e épocas, como no Egito antigo, na região do Mediterrâneo, na Babilônia e na China, entre outros (VIANA, 2006, p. 30). No Brasil, o bumba-meu-boi é um dos diversos tipos de culto ao boi recorrentes em todo o território brasileiro, como o boi-bumbá do Amazonas e Pará, os bois de mamão e mourão de Santa Catarina e os bois-de-reis da região Norte Fluminense (NUNES, 2011, p. 18).

Sobre o surgimento do bumba-meu-boi no Brasil, o etnomusicólogo Kazadi wa Mukuna (2003, p. 12) afirma que ele provavelmente se deu junto ao ciclo do gado durante o Brasil Colonial, iniciando-se na Bahia para depois ir a Pernambuco e, posteriormente, para o Maranhão. A menção mais antiga ao bumba-meu-boi que se conhece hoje é uma notícia de jornal publicada no Recife em 1840 e intitulada “A estultice do bumba-meu-boi” (O CARAPUCEIRO, 1840). Trata-se de uma crítica feita pelo pe. Lopes Gama, avaliando a manifestação na perspectiva de uma ofensa à Igreja Católica. Os personagens descritos pelo padre são muito semelhantes aos presentes nos grupos maranhenses de hoje: havia o boi, a caipora (característica dos grupos da Ilha de São Luís), o sacerdote e o pajé. Já o pai é chamado de “Matheus” – no bumba-meu-boi do Maranhão, esse seria o pai Francisco. Essa é uma semelhança considerável, tendo em vista que o levantamento do IPHAN (NUNES, 2011, p. 20) menciona a existência de pelo menos uma centena de personagens distintos nos diversos folguedos do boi pelo Brasil. Diante desse fato, surge a seguinte dúvida: se essa manifestação existe em locais diversos e provavelmente não surgiu no Maranhão, por que o bumba-meu-boi se tornou o símbolo da identidade cultural justamente desse Estado?

Uma possível resposta provém das políticas culturais adotadas pelo governo do Maranhão desde a década de 1960. Segundo alguns estudiosos, entre eles Costa e Camelo (2011) e Padilha (2014), o bumba-meu-boi era proibido até o início do século XX no Estado assim como as demais manifestações afro-brasileiras, a exemplo do tambor de mina, tambor de crioula e do cacuriá. Segundo Costa e Camelo (2011, p. 1), no final do século XIX, as mesmas só poderiam acontecer no centro de São Luís mediante o patrocínio de pessoas influentes. A partir de então, tais manifestações foram progressivamente sendo permitidas, até que o Estado passou a reconhecê-las

oficialmente por meio de uma política cultural para valorizar os folguedos locais a partir de 1975, na gestão de Domingos Vieira Filho frente à Fundação Cultural do Maranhão (CERQUEIRA, 2016, p. 5-6). Um acontecimento simbólico de reconhecimento oficial pelo Estado, mencionado por Albernaz (2012, p. 8), foi a apresentação de um grupo de bumba-meu-boi do sotaque de Zabumba no Palácio dos Leões na década de 1960, a convite do então governador José Sarney<sup>5</sup>. Essa política, que permitiu inicialmente o “reconhecimento” do bumba-meu-boi, mantém-se até a atualidade, fazendo com que ele seja visto hoje como principal representante da “cultura maranhense” no Estado. Segundo o trompetista Antônio Francisco Padilha:

O processo de folclorização ofereceu ao bumba-meu-boi a oportunidade de apresentar o Maranhão ao mundo exterior. Neste sentido, ele tornou-se importante para os ‘brincantes’, que veem agora a oportunidade de a performance autorizada, e para os políticos que ‘usam’ o bumba-meu-boi como forma de promoção pessoal e coletiva. Esta política de consenso imaginado e, portanto, de interlocução, permitiu que o bumba-meu-boi fosse elevado a ícone emblemático do Maranhão. Podemos considerar que o uso do boi como argumento de identidade está configurado na sua utilização por parte da classe política, como objeto industrial e, em alguns casos, com interesse meramente eleitoral, alterando apenas a forma de dominação. (PADILHA, 2014, p. 15)

É interessante observar que o “objeto industrial” ao qual Padilha se refere trata da exploração de “folguedos” para fins de turismo, um mercado consolidado hoje no Maranhão através dessa política cultural. Como reflexo desse processo de apropriação da cultura pelo Estado, Cerqueira acrescenta:

Essa política de valorizar a ‘identidade cultural’ sempre privilegiava um mesmo grupo de artistas e companhias alinhados esteticamente ao que o Estado define como ‘cultura maranhense’, desencorajando a inovação artística e excluindo os demais profissionais da Cultura. (CERQUEIRA, 2016, p. 7)

<sup>5</sup> Segundo informação apresentada no minicurso de “História da Música no Maranhão”, ministrado na Escola de Música do Estado do Maranhão (EMEM) em 23 e 24 de março de 2017 pelo autor do presente estudo, José Sarney “batizou” diversos grupos de bumba-meu-boi a partir do final da década de 1960. Tal fato revela um possível interesse eleitoral populista, concretizado com a colaboração de Domingos Vieira Filho – que, entre as décadas de 1950 e 1960, quando Sarney era presidente da Academia Maranhense de Letras, direcionou as políticas de cultura para a Literatura (CERQUEIRA, 2016, p. 3-4).

O “ápice” dessa política ocorreu em 2011, com a “elevação” do bumba-meu-boi do Maranhão ao *status* de patrimônio cultural brasileiro (NUNES, 2011). A política de patrimonialização, cujo impacto mais forte provém do reconhecimento de determinadas manifestações pela UNESCO, gera o benefício de colocar em evidência práticas culturais que estariam sob “risco de desaparecimento”. Por outro lado, as práticas transformadas em patrimônio tendem a se estagnar em termos estéticos, especialmente sob a ideia de uma “tradição” a ser mantida. Além disso, as mesmas são vistas como um recurso em potencial para exploração turística – que, naturalmente, possui aspectos positivos em termos de geração de renda. Entretanto, existe a tendência em beneficiar indivíduos em particular, pois ela se caracteriza por produzir um “recorte” local e temporal na prática cultural “contemplada”. E no caso do Maranhão hoje, os maiores beneficiados pela patrimonialização do bumba-meu-boi acabam sendo os indivíduos em situações de poder na indústria do turismo e na política, e não os cantadores e brincantes – justamente aqueles que mais precisam de suporte.

Outro problema decorrente dessa política cultural é o foco na “cultura popular”<sup>6</sup>. Esse termo, problemático, é utilizado no Maranhão para denotar oposição à “cultura erudita”. Essa diferenciação também é recorrentemente associada a classes sociais, a exemplo do posicionamento de Albernaz (2012, p. 5), onde a “cultura erudita” seria supostamente ligada a classes abastadas. Essa visão ultrapassada de erudito e popular não permite observar o que ocorre na atualidade: hoje, as elites estão muito mais próximas da “cultura popular”, pois essa é capaz de gerar retorno financeiro e apelo social com muito mais evidência. Já a “cultura erudita” tem passado por grandes desafios para sua manutenção justamente por não ser mais o foco de interesse tanto das elites quanto da população em geral. O Maranhão é um dos exemplos mais ilustrativos desse fato: é um dos três Estados brasileiros que não possui uma orquestra profissional, mesmo possuindo um histórico relevante com essa formação musical especialmente durante a segunda metade do século XIX (CERQUEIRA, 2016, p. 2). Frente às políticas culturais que vem sendo adotadas, a tendência é que essa polarização continue marginalizando a “cultura erudita” – que também precisa ter o mesmo direito à manutenção da “cultura popular”.

Segundo a historiadora Lia Calabre, o embrião da política de patrimonialização no Brasil remete à figura de Mário de Andrade, que colaborou no projeto de criação do Serviço de Patrimônio Artístico e Histórico Nacional (SPHAN). No momento, a ideia era de registrar como tombamento as

<sup>6</sup> Outro tema amplamente discutido na literatura. Nessa perspectiva, indica-se o trabalho de Neder (2011).

manifestações e produções culturais e artísticas sem, no entanto, promover políticas de cultura (CALABRE, 2014). Trata-se, então, de uma ação museológica, fortemente ligada ao conceito de “tradição”, e não concebe a cultura como um processo dinâmico e em constante intercâmbio, naturalmente sujeita a transformações ao longo do tempo. Nessa perspectiva, há uma concepção diferente na atualidade acerca do método de “documentação sonora”. É nesse sentido que se pretende (re)contextualizar o trabalho empreendido na Missão de Pesquisas Folclóricas.

## QUESTÕES DA ETNOMUSICOLOGIA E A MISSÃO DE PESQUISAS FOLCLÓRICAS

A documentação na Etnomusicologia através de registros sonoros é uma prática recorrente em seus métodos de investigação. Segundo Sonoda (2010, p. 75), o método de registrar os sons de culturas em diversos lugares do mundo, a partir do final do século XIX, aproximou a Etnomusicologia – referenciada na época como “Musicologia comparativa” – da pesquisa de campo. Entretanto, o autor acrescenta que as abordagens comparativas adotadas nesse momento avaliavam a música “do outro” sob critérios supostamente “universais”, baseados na cultura do pesquisador – tratando-se, portanto, de uma concepção etnocêntrica.

A partir da década de 1950, há uma forte mudança nas concepções metodológicas da Etnomusicologia. Os registros sonoros e em audiovisual assumem a posição de uma ferramenta complementar à investigação, pois esses são incapazes de captar as manifestações culturais de maneira mais ampla, falhando na compreensão da música como um elemento intimamente relacionado a questões sociais, humanas e a outros tipos de expressões artísticas presentes no contexto em estudo. Sonoda acrescenta:

Seja porque o áudio isoladamente não fornece informações suficientes para se constatar algo sobre uma cultura, seja porque, geralmente, a música em contextos de transmissão oral apresenta-se como elemento indissociável de outros aspectos humanos e sociais [...] no final do século XX, os etnomusicólogos se voltam para a constituição de uma imagem tão completa quanto possível dos diversos fenômenos que constituem a música, indo em direção quase completamente oposta aos objetivos dos anos 1950 de investigação detalhada de uma única cultura musical (SONODA, 2010, p. 76)

Na metodologia baseada em documentação por meio de registros sonoros apenas, é possível relacioná-la com o “coleccionismo” na Arquivologia musical, uma referência à prática de coletar documentos musicais – partituras e gravações, por exemplo. Ao tratar sobre o método empregado pelo musicólogo Francisco Curt Lange em sua pesquisa sobre o repertório do Brasil Colonial, os musicólogos André Cotta e Pablo Sotuyo alertam:

A prática de colecionar manuscritos musicais, à qual talvez a figura lendária do garimpeiro musical – como foi chamado Lange muitas vezes – tenha servido de estímulo, geralmente implica na seleção de certos documentos sob um determinado critério científico ou artístico, desprezando os documentos restantes, quebrando laços orgânicos e contribuindo para a sua destruição. Temos chamado essa prática de coleccionismo e acreditamos que ela deve ser vivamente repudiada, na medida em que implica na fragmentação dos arquivos, contribui para a sua destruição e traz prejuízos em termos de informação. (COTTA; BLANCO, 2004, p. 25)

Assim, ao trabalhar no material da Missão de Pesquisas Folclóricas, o pesquisador deve estar atento a esse debate. Logicamente, não se questiona a validade desse importante trabalho empreendido sob a liderança de Mário de Andrade, cujo método foi desenvolvido à luz das práticas de seu tempo. Entretanto, é interessante (re)contextualizar esses documentos sonoros com base nas práticas musicais da atualidade quando possível, fazendo com que eles se relacionem com o presente e possam ser entendidos para além da perspectiva do registro de um momento histórico pontual.

## ESTUDO COMPARATIVO SOBRE A SONORIDADE DO BUMBA-MEU-BOI DO MARANHÃO

A primeira questão evidenciada no registro sonoro do bumba-meu-boi realizado em 1938 diz respeito ao fato de que os mesmos intérpretes – “brincantes” – tomaram parte nas quatro gravações. Conforme a prática vigente na atualidade, é provável que se trate então de um mesmo grupo e, portanto, de um mesmo “sotaque”. Conforme uma convenção proposta inclusive no documento do IPHAN (NUNES, 2011, p. 100) e respeitando individualidades inerentes a cada grupo, um sotaque é definido por um conjunto de características estéticas semelhantes (para “nós” musi-

cais, indumentárias, cênicas e de organização espacial da dança) e territoriais (localidade de origem do grupo), formando um “estilo” próprio. Em diálogo com a Musicologia, Jan LaRue, ao tratar sobre o conceito de estilo na música de concerto, propõe uma definição que pode ser relacionada ao contexto das toadas de bumba-meu-boi, caso se entenda “peça” como “toada”, “compositor”<sup>7</sup> como “grupo” e “escola” como “sotaque”:

[...] podemos perceber um estilo distinto em um grupo de peças a partir do uso recorrente de decisões similares; e o estilo característico de um compositor pode ser descrito em termos de consistência e preferências mutáveis em seu uso de elementos musicais e procedimentos. De forma mais abrangente, características em comum podem individualizar uma escola inteira ou um período cronológico. À medida que essas decisões compartilhadas se tornam mais gerais, sua aplicação por um compositor em particular diminui. (LARUE, 1992, p. ix)

Atualmente, há cinco sotaques convencionados nos grupos de bumba-meu-boi, tomando como referência o documento do IPHAN e a classificação feita pelo governo do Estado na organização dos festejos juninos – evento anual onde os grupos de bumba-meu-boi se apresentam sob patrocínio do governo. Adiante, serão abordadas somente as características das manifestações sonoras – o objeto de estudo aqui pretendido – de cada sotaque, levando em consideração as interpretações de Mukuna (2003), Padilha (2014) e do musicólogo Joaquim Antônio dos Santos Neto (2011), que elaborou uma análise motívica e adaptações em notação tradicional de toadas selecionadas que ilustram grupos ligados a cada um dos cinco sotaques do bumba-meu-boi. Junto às considerações, serão indicados os gestos musicais que mais claramente expressam a identidade musical de cada sotaque independentemente do instrumento, compreendidos como “embriões” de referência para as variações naturalmente elaboradas pelos grupos:

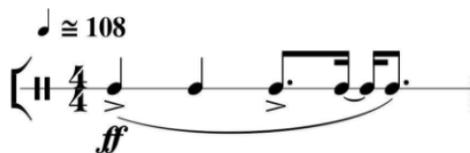
- 1 Sotaque de Zabumba ou de Guimarães: considerado o estilo mais antigo de bumba-meu-boi do Maranhão, tem como características musicais o uso de zabumbas, tambor-onça – instrumento semelhante à cuíca, mas que produz sons mais graves<sup>8</sup> – tamborinho – também chamado de pandeirito – tambores de fogo – que lembram os instrumentos utilizados no tambor-de-crioula, fortemente relacionados aos tambores ñgoma (CARVALHO, 2006, p. 265-266)

<sup>7</sup> A melhor analogia com o termo “compositor” seria “cantador”: todo grupo possui um cantor que é intérprete das toadas e que também compõe a maior parte delas. Porém, como o grupo e o cantor são figuras que possuem ligação íntima no bumba-meu-boi do Maranhão, faz mais sentido aqui propor uma analogia entre “compositor” e “grupo”.

<sup>8</sup> Mukuna (2003, p. 84) propõe haver uma relação metafórica entre o som do tambor-onça e o mugido do boi.

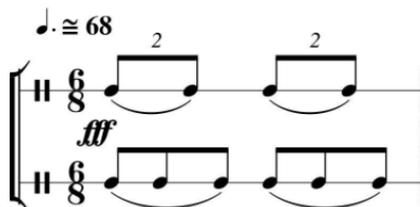
– e maracás de metal, entre outros instrumentos. Apesar de Santos Neto (2011, p. 54-68) e Padilha (2014, p. 51-52) utilizarem a métrica binária simples para representar o gesto musical desse sotaque, acredita-se que a métrica quaternária seja mais apropriada. Assim, segue adiante um gesto musical que pode ser associado à identidade sonora do sotaque em questão (Exemplo Musical 1):

EXEMPLO MUSICAL 1. GESTO MUSICAL PROVENIENTE DO SOTAQUE DE ZABUMBA.



- 2 Sotaque de Matraca<sup>9</sup> ou da Ilha: ligado à região da Ilha de São Luís, tem como instrumentos mais frequentes matracas de vários tamanhos – e que, portanto, produzem sons de alturas variadas – pandeirões – possuidores de membranas com grande superfície, sem platinelas – e maracás. Há, ainda, um grande maracá metálico que é utilizado pelo “cantador” ou “amo”, o intérprete das toadas, e que produz um som de grande intensidade. O uso de uma potência sonora forte, inclusive, é uma característica do sotaque da Ilha. Outro instrumento presente é o apito, utilizado no início e no fim das toadas como uma espécie de “chamada” (convocação) para o grupo – também presente no tambor-de-crioula. Outra particularidade do sotaque da Ilha é a sobreposição de estruturas rítmicas – conceito similar à polirritmia e que, nesse caso específico, é bem representado pelas proporções de duração da notação tradicional (Exemplo Musical 2):

EXEMPLO MUSICAL 2. GESTO MUSICAL PROVENIENTE DO SOTAQUE DA ILHA.



<sup>9</sup> Rogério Leitão, professor de percussão da EMEF, não concorda com o termo “Matraca” nessa definição, pois este não é o único “sotaque” que faz uso desse instrumento.

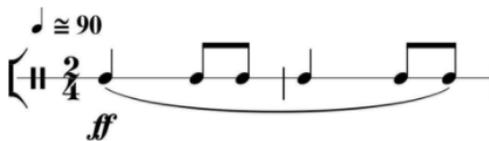
- 3 Sotaque de Pindaré ou da Baixada: típico da planície chamada de “baixada maranhense”, esse sotaque se constitui frequentemente de matracas, pandeirões e tambores-onça. A forma de identificação sonora desse estilo em relação aos demais se dá mais pelas células rítmicas do que pelos instrumentos utilizados, além de não seguir uma proporção temporal matemática conforme subentendida na notação musical tradicional. Segue adiante uma proposta de gesto musical para o mesmo, onde o posicionamento da cabeça das notas indica tipos de ataque diferentes em um instrumento de percussão capaz de gerar alturas distintas – sendo o som mais grave representado pela cabeça posicionada na linha e o mais agudo pela cabeça no espaço imediatamente superior à linha (Exemplo Musical 3):

EXEMPLO MUSICAL 3. GESTO MUSICAL PROVENIENTE DO SOTAQUE DA BAIXADA.



- 4 Sotaque de Costa-de-mão ou de Cururupu<sup>10</sup>: seu surgimento é relacionado ao município de Cururupu, e tem essa denominação devido ao ataque feito com o dorso da mão em seus pandeirões característicos. Faz uso recorrente de maracás, tambores-onça e “pandeiros” – tratam-se de pandeirões com tamanho menor, e não de pandeirões com platinelas – além de caixas-de-guerra (taróis). A seguir, apresenta-se uma representação para o gesto musical identitário desse sotaque (Exemplo Musical 4):

EXEMPLO MUSICAL 4. GESTO MUSICAL PROVENIENTE DO SOTAQUE DE CURURUPU.



<sup>10</sup> Em São Luís, há uma informação recorrente sobre o possível “desaparecimento” desse sotaque devido aos poucos grupos que se apresentam nos festejos juninos. Segundo informação colhida no mencionado minicurso de “História da Música do Maranhão”, a maioria dos grupos do sotaque de costa-de-mão não tem interesse em se apresentar na capital. Trata-se, portanto, de um equívoco gerado pela tendência centralizadora da política cultural de festejos: não há valorização ou mesmo conhecimento das ações culturais existentes no interior do Estado.

- 5 Sotaque de Orquestra: sua natureza é atribuída à região do rio Munim, por volta da década de 1940 (PADILHA, 2014, p. 85). Originou-se mediante o intercâmbio entre grupos de bumba-meu-boi e bandas de fanfarra, formação presente em todo o Maranhão desde o final do período colonial e de fundamental importância para a manutenção das práticas musicais (CERQUEIRA, 2017, p. 6-7). Além de utilizar instrumentos artesanais de percussão típicos dos outros quatro sotaques, os grupos de Orquestra fazem uso de instrumentos dos naipes de metais e, em menor recorrência, madeiras. No caso desse sotaque, não é possível atribuir um gesto musical gerador para a manifestação sonora, pois ele utiliza elementos musicais estruturantes dos demais sotaques. Atualmente, muitos grupos associados ao sotaque de Orquestra são definidos nas políticas culturais do Estado como “alternativos” ou “parafolclóricos”. Segundo o documento do IPHAN:

Atualmente identifica-se o surgimento de grupos com propostas artísticas com o objetivo de apresentar resumos e releituras de manifestações culturais populares. São os denominados grupos alternativos, uma terminologia forjada pelo poder público para classificar grupos que não se enquadram nos padrões já definidos dos grupos considerados tradicionais. Assim ‘alternativo’ tornou-se uma categoria que se contrapõe ao que é considerado mais convencional na cultura popular maranhense. (NUNES, 2011, p. 195)

Portanto, mesmo possuindo ampla projeção na sociedade, o sotaque de orquestra não é visto com a mesma “legitimidade” dos demais sotaques em termos de “tradição” – ficando em posição inferior no sentido de valorização como “cultura maranhense”.

## AS GRAVAÇÕES DA MISSÃO DE PESQUISAS FOLCLÓRICAS

“Oh Lua nova, Oh Lua cheia” segue a forma mais frequente das toadas de bumba-meu-boi: há uma exposição inicial da “melodia” principal *a cappella* pelo cantador, com os versos principais da toada. Posteriormente, os demais brincantes cantam essa melodia em coro, juntamente com a entrada dos instrumentos musicais. A toada é encerrada com um apito – a “chamada” do grupo, conforme fora mencionado. A instrumentação utilizada possui matracas e um tambor grave, semelhante ao timbre de um tambor de fogo, que faz dois tipos de ataque distintos – um mais grave com a membrana livre e outro mais agudo apoiando a membrana para inibir sua vibração, semelhante aos toques da zabumba no sotaque da Baixada. Já as matracas apresen-

tam uma regularidade rítmica compatível com a sua representação proposta na notação tradicional.

As melodias entoadas pelos cantadores sugerem uma forte influência das escalas modais típicas da música do Nordeste brasileiro, mas cuja representação na notação musical tradicional consistiria apenas em uma “aproximação” com o temperamento igual. Apesar disso, é possível perceber nesse caso o uso de um modo semelhante ao eólio.

De acordo com a instrumentação, essa toada estaria mais alinhada às convenções atuais do sotaque da Ilha, porém, a sobreposição rítmica apresentada anteriormente (ver o Exemplo Musical 2), característica desse sotaque na atualidade, não ocorre o tempo todo – e quando ocorre, aparece de maneira deslocada. Além disso, o andamento é mais lento do que o observado no sotaque da Ilha atual, e seu caráter cadenciado remete mais ao sotaque da Baixada. Foram identificados dois possíveis gestos musicais geradores das estruturas rítmicas da toada analisada (Exemplo Musical 5):

EXEMPLO MUSICAL 5. DOIS POSSÍVEIS GESTOS MUSICAIS GERADORES NA TOADA “OH LUA NOVA, OH LUA CHEIA”

Matracas  $\text{♩} \approx 56$   
 $\frac{2}{4}$  *f*

Tambor grave  $\frac{2}{4}$

Na audição da toada seguinte, “Estrela d’Alva alumiou!”, a forma musical segue o padrão adotado na toada anterior. No entanto, o coro é acompanhado inicialmente pelas matracas, com o tambor grave entrando mais adiante. Aqui, foi possível estabelecer outra interpretação para o gesto musical gerador do acompanhamento percussivo (Exemplo Musical 6), cujas notas em cor cinza representam aproximações da divisão temporal:

EXEMPLO MUSICAL 6. UM POSSÍVEL GESTO MUSICAL GERADOR NA TOADA “ESTRELA D’ALVA ALUMIOU!”

Matracas  $\text{♩} \approx 56$   
 $\frac{2}{4}$  *f*

Tambor grave  $\frac{2}{4}$

Conforme destacado através da notação em cor cinza, a representação rítmica nesse caso não deve ser interpretada segundo as proporções matemáticas de divisão das durações. Logo, é mais coerente pensar em sobreposições rítmicas não medidas de maneira matemática, mas que ainda possuem uma clara regularidade nas repetições. Essa é, inclusive, uma característica mantida no sotaque da Baixada atual. Já as matracas em “Estrela d’Alva alumiou!” são atacadas sob uma métrica regular, sendo a notação tradicional suficiente para representa-las nesse caso específico.

O registro sonoro seguinte, de “Meu boi urrou”, se inicia já com o coro e os instrumentos, não havendo o recitativo inicial. O contorno melódico é bem característico da música do Nordeste brasileiro, com uso frequente de elementos análogos a arpejos ascendentes e descendentes de tétrades. As matracas apresentam o mesmo ritmo regular das toadas anteriores, mas dessa vez, algumas delas dobram a estrutura rítmica feita pelo tambor grave, gerando uma sonoridade mais semelhante ao sotaque da Ilha conforme a convenção da atualidade.

A última gravação, “Meu povo quando eu morrer!”, se inicia com o recitativo, a exemplo das duas toadas iniciais. A melodia é bem mais longa que as apresentadas nas três toadas anteriores, fato que certamente se relaciona ao fato de possuir um desenvolvimento de duração também maior. Assim, uma diversidade maior de variações rítmicas foi apresentada, remetendo às possibilidades de variação feitas pelo pandeirão no sotaque da Baixada atual. Segue adiante um exemplo do gesto musical gerador observado nessa gravação (Exemplo Musical 7):

EXEMPLO MUSICAL 7. UM POSSÍVEL GESTO MUSICAL GERADOR NA TOADA “MEU POVO QUANDO EU MORRER!”.

The musical notation for Example Musical 7 is presented in two staves. The top staff is for Matracas, and the bottom staff is for Tambor grave. Both are in 2/4 time. The Matracas part starts with a tempo marking of  $\text{♩.} \approx 56$  and a dynamic marking of  $f$ . The first measure of the Matracas part contains two eighth notes, and the second measure contains two eighth notes. The Tambor grave part has a first measure with two eighth notes and a second measure with two eighth notes, each marked with a triplet symbol (3) and an accent (>).

Com relação à letra das toadas – que, a exemplo do trabalho de Santos (2011), costumam ser equivocadamente analisadas como se fossem as toadas por completo e ignoram o fato de que canções são um híbrido entre Música e Literatura<sup>11</sup> – não é possível perceber uma linearidade no discurso

<sup>11</sup> O etnomusicólogo Tiago de Oliveira Pinto chama a atenção para esse tipo de falha metodológica: “Um mal-entendido comum entre pesquisadores não familiarizados com a documentação musical é que pensam estar analisando e falando de música, quando na verdade discorrem sobre a letra” (OLIVEIRA PINTO, 2001, p. 222). Seria interessante tornar mais claro os aspectos em foco no estudo: como exemplo, a proposta realizada aqui é analisar a expressão sonora do discurso musical, e não a expressão literária, mas sem deixar de reconhecer que essa última é parte constituinte da manifestação – assim como a dança e as indumentárias, entre outros.

literário ao longo das peças registradas. Ressalta-se que a ordenação das toadas ao longo de uma apresentação é feita com base em uma lógica linear, contando uma história – no caso, o drama folclórico do boi, desde a amputação de sua língua, os dilemas do pai Francisco, a perseguição e a ressurreição do boi pelo pajé. As quatro gravações geradas pela Missão consistem no recorte de algumas toadas provavelmente escolhidas pelo grupo como as mais representativas. Sendo assim, não há como verificar a ordem do repertório com base no enredo – ou mesmo saber se havia uma preocupação com essa ordenação na época.

Por fim, esses registros sonoros representam um recorte temporal do processo de mudanças estéticas do bumba-meu-boi ao longo do tempo, tanto que não é possível afirmar em qual sotaque essas quatro toadas se “enquadrariam”. Esse processo “culminaria” cerca de meio século depois no estabelecimento da divisão convencionalizada de sotaques, sugerindo que, anteriormente, as características dos grupos eram mais “híbridas” e não comportavam essa classificação – ou “rotulação”. Ainda, as gravações ilustram um repertório de toadas que circulava na época cuja grande maioria provavelmente se perdeu devido a uma interrupção na oralidade, pois as toadas são substituídas quando outro cantador entra no grupo. Há também casos onde os grupos são extintos, ocasionando o esquecimento completo de suas toadas. Na atualidade, é motivo de preocupação a política cultural que, ao estabelecer oficialmente uma classificação de sotaques, leva muito mais à padronização estética dos grupos – até por uma questão de “sobrevivência”, pois os mesmos precisam se adequar às políticas para obter recursos – do que suscitar o intercâmbio, a diversidade e a criação nos mesmos. Isso sem contar a tendência de marginalizar todas as outras manifestações artísticas e culturais do Maranhão que não são reconhecidas como “cultura maranhense” nos termos estabelecidos pelo governo do Estado. Além disso, essa política cultural voltada somente à apresentação em festejos juninos não gera um desenvolvimento sustentável para os próprios grupos de bumba-meu-boi, pois não se estabelece uma agenda anual regular de apresentações, uma formação de centros culturais para cada grupo nem possibilita a documentação da história e memória dos mesmos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que o presente trabalho possa contribuir para a discussão sobre algumas questões relativas ao bumba-meu-boi, especialmente sobre políticas culturais e a forma como o governo do Estado tem se apropriado de manifestações semelhantes visando à manutenção de uma concepção manipulada de “cultura maranhense”. Ainda, acrescenta-se a problemática da política de patrimonialização, que tende a polarizar e discriminar manifestações específicas em relação a outras em uma mesma localidade ou região, gerando desigualdades políticas, sociais e culturais. Com relação aos trabalhos existentes sobre o bumba-meu-boi, é importante destacar que abordagens etnomusicológicas acerca do mesmo ainda são escassas, vindo o presente trabalho se somar, dentro de seus limites, às contribuições de Mukuna (2003), Santos Neto (2011) e Padilha (2014). Por fim, espera-se que a presente análise possa oferecer ideias sobre como reinterpretar o material produzido pela Missão de Pesquisas Folclóricas, gerando novos significados para o mesmo a partir de releituras e evitando deixá-lo relegado somente ao registro documental *per se*.

## REFERÊNCIAS

- ALBERNAZ, L. S. F. Dinâmicas do bumba-meu-boi maranhense: classificação em 'sotaques' e participação do público. *Olhares Sociais*, v. 2, n. 2, p. 3-24, 2012.
- CALABRE, L. Práticas culturais e processos de patrimonialização: a ação das políticas culturais e o jongo do Sudeste como um possível estudo de caso. *Estudos de Sociologia on-line*, v. 1, n. 20, 2014.
- CARVALHO, J. J. A Tradição Musical Iorubá no Brasil: um cristal que se oculta e se revela. In: QUEIROZ, R. C.; TUGNY, R. P. (Org.). *Músicas africanas e indígenas no Brasil*. Belo Horizonte: EDUFMG, 2006, p. 265-296.
- CERQUEIRA, D. L. Políticas culturais para a Música no Maranhão: um breve estudo. Encontro Brasileiro de Pesquisa em Cultura, 4, Manaus, AM. *Anais...* UFAM, Manaus, AM, Novembro 09 a 11, 2016, p. 1-12.
- \_\_\_\_\_. Políticas Públicas de Cultura para a Música em Estados brasileiros: um estudo comparativo. Seminário Internacional de Políticas Culturais, 8, Rio de Janeiro, RJ. *Anais...* Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, RJ, Maio 23 a 26, 2017, p. 1-11.
- COSTA, A. S.; CAMÊLO, J. P. C. A discriminação do bumba-meu-boi nos discursos dos diários do século XIX. Simpósio de História do Maranhão Oitocentista, 2, São Luís, MA. *Anais...* Uema, São Luís, MA, Junho 07 a 10, 2011, p. 1-9.
- COTTA, A. G.; BLANCO, P. S. *Arquivologia e Patrimônio Musical*. Salvador: UFBA, 2004.
- LACERDA, M. B. (org.). CD 5: Paraíba e Maranhão. 1 CD (69 min). In: LACERDA, M. B. *Mário de Andrade: Missão de Pesquisas Folclóricas*. São Paulo: SMC/SESC-SP, 2006. 6 CDs.
- LARUE, J. *Guidelines for Style Analysis*. Warren: Harmonie Park Press, 1992. 286p. 2ª ed
- MUKUNA, K. *An Interdisciplinary study of The Ox and the Slave (Bumba-meu-boi): a satirical music drama in Brazil*. Lewiston: Edwin Mellen Press, 2003.
- MUSEU AFRO DIGITAL. *Missão de pesquisas folclóricas de Mário de Andrade – 1938*. São Luís: UFMA, 2016. Disponível em <<http://www.museuafro.ufma.br/site/index.php/missao-de-pesquisas-folcloricas-de-mario-de-andrade-1938>>. Acesso em 07/12/2016.

NEDER, A. O estudo cultural da música popular brasileira: dois problemas e uma contribuição. *Per Musi*, n. 22, p. 181-195, 2010.

NUNES, I. M. A. (org.). *Complexo Cultural do Bumba-meu-boi do Maranhão: Dossiê de registro*. São Luís: IPHAN/MA, 2011.

O CARAPUCEIRO, Recife, p. 1-4, 11 jan. 1840.

OLIVEIRA PINTO, T. Som e Música. Questões de uma Antropologia Sonora. *Revista de Antropologia*, v. 44, n. 1, p. 221-286, 2001.

PADILHA, A. F. S. *A construção ilusória da realidade, ressignificação e recontextualização do Bumba meu Boi do Maranhão a partir da Música*. Tese de Doutorado em Música. 231f. Aveiro: Programa Doutoral do DECA-UA, 2014.

SANDRONI, C. O acervo da Missão de Pesquisas Folclóricas, 1938-2012. *Debates*, n. 12, p. 55-62, jun-2014.

SANTOS, J. M. S. *As toadas do bumba-meu-boi: sobre enunciados de um gênero discursivo*. Tese de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa. 268f. Araraquara: PPGLLP/UNESP, 2011.

SANTOS NETO, J. A. A Música no Bumba-meu-Boi do Maranhão. In: NUNES, I. M. A. (org.). *Bumba-meu-Boi: som e movimento*. São Paulo: IPHAN, 2011, p. 15-99.

SESC/SP. *Missão de Pesquisas Folclóricas*. São Paulo: SESC/SP, 2016. Disponível em <<http://ww2.sescsp.org.br/sesc/hotsites/missao>>. Acesso em 07/12/2016.

SONODA, A. V. Tecnologia de áudio na Etnomusicologia. *Per Musi*, n. 21, p. 74-79, 2010.

VIANA, R. N. A. *O bumba-meu-boi como fenômeno estético*. Tese de Doutorado em Educação. 181f. Natal: PPGE/UFRN, 2006.

WARDEN, N. Ethnomusicology's 'Identity' Problem: The History and Definition of a Troubled Term in Music Research. *El Oído Pensante*, v. 4, n. 2, p. 1-21, 2016.

**O recital didático: um recorte de  
pesquisa sobre a percepção de  
alunos de 6<sup>o</sup> e 7<sup>o</sup> anos**

---

*Jeasir Rego*

Este texto apresenta reflexões acerca dos dados obtidos nas respostas de estudantes do ensino fundamental a um questionário sobre suas impressões ao assistirem a um recital didático de música do projeto Música Didática no Cinema durante o segundo semestre de 2014. Primeiramente este tipo de recital é situado na história brasileira, depois é apresentado um modelo com outra perspectiva e o recital assistido pelos estudantes. Da análise das respostas do questionário conclui-se que a descontinuidade e falta de parceria dos envolvidos comprometem os objetivos formativos do evento; outro modelo é sugerido como proposta para tal atividade.

**Palavras-Chave:** Recital didático. Percepção do aluno.

## INTRODUÇÃO

Este texto configura-se como um recorte de uma pesquisa mais ampla, dissertação de mestrado (REGO, 2016), e pretende trazer reflexões sobre o recital didático na perspectiva do aluno do ensino fundamental. Dessa forma, a questão de pesquisa que norteou este recorte foi “o que os alunos aprenderam e como eles avaliaram o recital didático que assistiram?”

A ocorrência de concertos educativos voltados ao público jovem e infantil no Brasil tem relação direta com a formação da entidade Juventude Musical Brasileira (JMB) entre 1952 e 1953, que foi afiliada em 1954 à Jeunesses Musicales International (JMI), esta criada na Bélgica, em 1940. A JMB teve além da colaboração do maestro Eleazar de Carvalho, o incentivo de Pascoal Carlos Magno e do musicólogo Luiz Heitor Correa de Oliveira. A entidade tinha ênfase em aspectos que envolviam a formação de plateia para a música erudita, a organização de orquestras sinfônicas e os concertos populares (MENON, 2008).

No início da década de 1970, com o título de Concertos para a Juventude, sob a direção do maestro Edino Krieger e assessoria do maestro Marlos Nobre, a Rede Globo de Televisão, com apoio da Fundação Nacional das Artes (FUNARTE), TV Educativa (TVE) e pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), exibiu uma série de concertos com caráter didático intencionando “romper as barreiras entre a música erudita e o grande público” (Memória Globo, On Line, 2015)<sup>1</sup>. O programa foi encerrado em meados da década de 1980. A emissora de televisão TV Senado atualmente desenvolve este formato de programa com apresentação

<sup>1</sup> Disponível em <http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/musicais-e-shows/concertos-para-a-juventude/formato.htm> Acessado em 11/03/2015

e comentários do maestro Lincoln Andrade.

Os Concertos para a Juventude com caráter didático, na década de 1990, passam a ser mais frequentes no Brasil a partir das iniciativas das principais orquestras brasileiras, como a Orquestra Sinfônica Brasileira, do Rio de Janeiro, a Orquestra Sinfônica de São Paulo, a Orquestra Sinfônica de Porto Alegre, a Orquestra Filarmônica de Minas Gerais, cujo principal objetivo era aproximar o grande público supostamente desconhecedor da chamada música clássica.

## O FORMATO DE RECITAL DIDÁTICO

Os recitais didáticos que depreenderam o modelo do Young People's Concerts<sup>2</sup> durante décadas experimentados e consagrados nos Estados Unidos tinham o intuito de preparar e aproximar o público como consumidor da música erudita.

A Symphony of Oak Park & River Forest, de Chicago, na década de 1990, constatava a dificuldade de equilibrar a educação musical e o interesse das crianças; estava perdendo público e procurava por uma nova abordagem ao ensino de música para crianças nos concertos sinfônicos. O educador musical Thoms (THOMS, EBSCOhost, on line, 2015)<sup>3</sup>, a convite dessa orquestra, elaborou um modelo de concerto educacional para mudar a ideia de que um concerto sinfônico não é 'lugar para crianças,' pois 'é muito longo e chato para eles'.

O modelo desenvolvido previa uma série de pré-concertos que permitissem a participação mais efetiva do público infantil, trazendo a criança para o centro da atividade. Thoms formou um clube de concertos para atrair crianças e familiares a fim de envolvê-las em atividades pedagógicas musicais (THOMS, EBSCOhost, online, 2015). Alguns pontos podem ser destacados além da estratégia de falar a linguagem das crianças: concentrar-se em apenas um conceito musical para cada sessão; fazê-lo de forma bastante simples; criar uma continuidade temática relativa à peça que ouviriam no concerto, e ampliar os conceitos introduzidos através de atividades lúdicas, com a participação de dois bailarinos que faziam jogos de dança; crianças liam histórias com esta temática, falando sobre um jovem casal que dançava, sobre o movimento rítmico dos corpos, os passos coincidindo com a rítmica, a pulsação, os contrastes. Ideias como estas criaram

<sup>2</sup> Young People's Concerts é um programa da New York Philharmonic Symphonic Society que está em atividade desde 1920.

<sup>3</sup> Disponível em <http://web.ebscohost.com.db.ub.oru.se/ehost/delivery?sid=fbof12f4-72> Acessado em 12/03/2015.

bases para a audição, constituindo-se na preparação didática para o concerto. Este método, que foi aplicado a outros concertos, ampliou o objetivo de preparar e formar um público consumidor e potencializou a formação de um público com audição crítica, numa outra relação com a música e com as artes (THOMS, 2015).

## O RECITAL FORNECENDO DADOS: PROJETO MÚSICA DIDÁTICA NO CIC/MHSC

A Fundação Catarinense de Cultura (FCC), através de edital público, ofereceu em dois anos consecutivos, 2013 e 2014, na cidade de Florianópolis, SC, oportunidade para músicos locais apresentarem recitais didáticos em seu espaço, o cinema do Centro Integrado de Cultura (CIC) e no Museu Histórico de Santa Catarina (MHSC). O público alvo foram estudantes de escolas municipais e estaduais, assim como organizações não-governamentais (ONGs), que trabalham com projetos de apoio pedagógico. Esses recitais, com duração máxima de duas horas, incluíram gêneros diversos, eruditos ou populares, com o

intuito de promover a cultura catarinense por meio da realização de apresentações musicais didáticas, com informações contextuais sobre as obras executadas para o público. Os músicos explicarão diferentes aspectos relacionados às músicas apresentadas, como o instrumento musical, o compositor, o período histórico, a sonoridade, a forma, entre outras informações (FCC, 2013, Online<sup>4</sup>).

O recital ao qual este recorte se refere aconteceu em 11.10.2014 no Cinema do CIC às 14h. Nele se apresentou um sexteto que revezavam a sua formação com violão, zabumba, viola caipira, violino, violoncelo, rabeça, flauta transversal, pandeiro, caixa clara e percussão, saxofone soprano, pífano, flauta indiana. No repertório estavam peças de Guerra Peixe, de Elomar Figueira Mello, Ary Barroso, Ponteios de Viola Caipira, Almir Sater e temas do folclore nordestino. Os músicos falaram de gênero, dos instrumentos, de compositores das peças em seu contexto histórico, e às vezes indagavam ao público se conheciam aquela música que tocaram ou

<sup>4</sup> Disponível em [www.fcc.sc.gov.br/pagina/15512/fundacaocatarinensedeculturapromoveprojotoderecitaldidaticonic](http://www.fcc.sc.gov.br/pagina/15512/fundacaocatarinensedeculturapromoveprojotoderecitaldidaticonic) Acesso em 15/10/2014

se já ouviram falar de algum dos nomes citados.

No início do recital o público se manteve atento e em silêncio, situação que foi se alterando com o desenrolar do tempo. Ao término da terceira música, a inquietação e pouca paciência, começou a ser notada: os cochichos paralelos, os celulares que se ligaram para as fotos, selfies e as broncas dos professores, seus pedidos de silêncio, começaram a ser mais constantes. Passada a primeira hora do recital a desconcentração da maioria das crianças era visível, aparentavam cansaço e inquietação.

Consideram-se neste estudo essas situações que suscitam perguntas relacionadas à origem do comportamento, das reações, das expressões, que foram registradas em observação sistemática, entendendo-a como aquela que “serve a um objetivo formulado de pesquisa, é sistematicamente planejada e submetida à verificação e controles de validade e precisão” (GIL, 2008, p.100) gerando extenso relatório.

## OS ALUNOS FORNECENDO DADOS

**A**lunos pertencentes a três turmas, duas de 7º ano e uma de 6º ano responderam a um questionário aplicado pela professora de música de uma escola pública da Grande Florianópolis. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002), define-se problema de pesquisa como uma indagação referente à relação entre duas ou mais variáveis. Uma destas variáveis é a concepção do músico sobre os recitais didáticos, a outra, tratada nesta investigação e apresentada na introdução, mostrou-se relevante, tendo surgido das observações sistemáticas de diversos recitais didáticos, dos quais esta amostra é recorte de pesquisa. Para responder a esta questão, foi aplicado às três classes de uma das escolas que assistiram ao recital no CIC um questionário com três perguntas abertas que somaram um total de 62 unidades de análise. Para isso, o questionário não administrado (GIL, 2008) mostrou-se ferramenta eficaz e apropriada, pela rapidez da aplicação e obtenção dos dados.

Assim, foi possível identificar quais situações, eventos, atitudes ou opiniões estão manifestos em uma população, descrever a distribuição, incidência ou reincidência de algum fenômeno na população ou entre os subgrupos da população (BABBIE, 1999). A possibilidade de apontar as tendências reveladas pelos dados em determinado momento, ainda que com o passar do tempo possam mudar radicalmente, configura-se como desenho básico

da pesquisa de tipo Survey, um “Corte-transversal (cross-sectional) - também chamado de Interseccional” (BABBIE, 1999), pois o interesse era colher os dados de uma única ocasião para descrever certos traços e atributos de determinada população, um exercício próprio da pesquisa do tipo Survey Interseccional Descritivo.

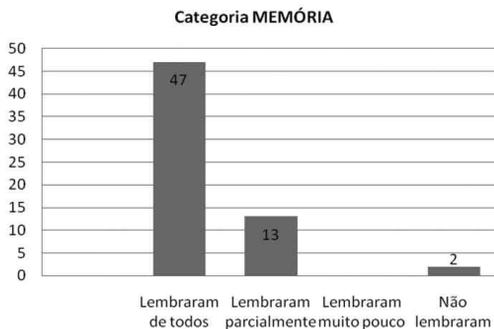
No questionário as questões foram relacionadas a três categorias. A primeira pedia para que o aluno escrevesse o nome de todos os instrumentos de que lembrava, configurando-se como categoria Memória. A segunda, sobre a importância em assistir um concerto ao vivo, referia-se a Julgamento de Valor e a terceira, sobre o que aprendeu, aludia às questões relacionadas ao Conteúdo da Aprendizagem.

Considerando vantagens e limitações dos questionários no processo de tabulação e posterior análise dos dados (GIL, 2008), um dos fatores limitantes se expressou no risco de não obtê-los devidamente preenchidos e na provável dificuldade em expressarem-se por escrito, que poderia implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra, o que se confirmou apenas parcialmente.

## RESULTADOS

Para esta categoria, Memória, Gráfico 1, constatou-se uma grande incidência de respostas idênticas, inclusive na mesma ordem dos itens relacionados. De certa maneira, tal fato coincide com os 28% de respostas do gráfico 3 que aponta a relevância da novidade, conhecerem instrumentos que nunca viram antes e 55% para o gráfico 4, referente à aprendizagem, também sobre novos instrumentos.

GRÁFICO 1. CATEGORIA MEMÓRIA.



Em relação à categoria Juízo de Valor, os índices mostraram que 31,61% das respostas foram explícitas, indicando o real posicionamento em relação à importância de se assistir um recital ao vivo (Gráfico 2). Os 68,39% restantes, número relevante para a amostra, deixou implícita sua resposta de juízo, enfatizando mais o motivo pelo qual julgaram importante (Gráfico 3). Assim, respostas como “na minha opinião é mais emocionante ver ao vivo do que na TV, porque a vontade de ver ao vivo é muito legal. Eu gostei da saída nesse dia” que incidiram mais vezes, revelam subjetivamente um exame de valor. O final da frase, “Eu gostei da saída nesse dia”, pode indicar que o simples fato de sair da classe e da escola em excursão já configurara uma atividade prazerosa.

GRÁFICO 2. NÍVEIS DE IMPORTÂNCIA PARA “ASSISTIR UM RECITAL AO VIVO”

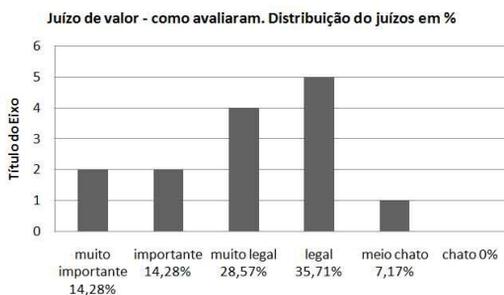


GRÁFICO 3. JUÍZO DE VALOR - A INCIDÊNCIA DOS MOTIVOS DA IMPORTÂNCIA DE ASSISTIR A UM RECITAL AO VIVO



Das respostas implícitas (68,39%) temos o seguinte panorama:

No gráfico 3, percebe-se que o fator visual, ver pessoalmente o músico em pleno exercício de sua profissão, teve grande relevância, pois é o segundo item mais citado (10,52%) das respostas, sendo o primeiro, ‘Instrumentos que nunca vi’ (28%), também de caráter visual e não auditivo. A atividade de apreciação musical pressupõe a audição como prioridade; em um recital ao vivo, duas atividades sensoriais complementares se apresentam, ver e ouvir. A audição musical aparenta ser uma atividade passiva, no entanto “a aparência de uma atitude receptiva não deve mascarar o ativo processo perceptivo que acontece” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 12). Todavia, o gráfico mostra que ainda que o sentido auditivo estivesse envolvido, o sentido visual tomou lugar prioritário tornando a fruição auditiva da maioria dos respondentes do questionário menos significativa. No relatório de observação e filmagem percebeu-se que o nível de concentração da plateia ficou abaixo das expectativas indicado pelas reincidências das intervenções dos professores, exigindo “silêncio” e “bom comportamento”.

Se 28% dos alunos julgaram mais importante conhecer novos instrumentos do que a música em si (8,77%), é possível deduzir que o apelo visual, a figura dos instrumentos como novidade e dos músicos tocando foi mais importante que o auditivo. Este modelo de atividade, assistir um recital didático, como uma experiência de audição passiva em momento ‘extraclasse’, pode se ajustar ao modelo sobre o qual se debate há muito tempo, o de “uma perspectiva tradicional de participação dos alunos no processo de aprendizagem” (ZABALA, 2000, p.91), onde professores assumem independente das melhores intenções, um papel de provedor de visitas a museus, shows, recitais, dentre outras atividades.

...o aluno por sua vez, deve interiorizar o conhecimento como se lhe apresenta, de maneira que as ações habituais são a repetição do que se tem que aprender e o exercício, entendido como cópia do modelo até que se é capaz de automatizá-lo (ZABALA, 2000, p.91).<sup>5</sup>

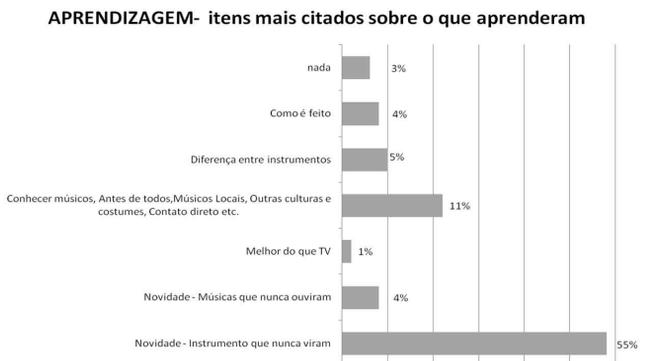
**P**or outro lado, as iniciativas, tanto a da escola, de levar três classes a um recital de música, como a da FCC em promover estes eventos, configuraram um novo alento para as crianças que estão imersas em sua rotina e espaço escolar. Percebe-se na leitura do gráfico 4 que continua em evidência aquilo que se vê em detrimento daquilo que se ouve. Apenas 4% das respostas aludiram à música como conteúdo principal, enquanto

<sup>5</sup> “El alumno, a su vez, debe interiorizar el conocimiento tal como se le presenta, de manera que las acciones habituales son la repetición de lo que se tiene que aprender y el ejercicio, entendido como copia del modelo, hasta que se es capaz de automatizado.”

55% se ativeram àquilo que viram. Uma parte significativa das respostas, 11%, apontou para motivos diversos como: “Conhecer os músicos locais”, “Ter visto em primeira mão, antes que fosse publicado na internet” e outras respostas com caráter mais próximo a da intenção do evento, como “Conhecer outras culturas e costumes”.

As expectativas de professores de música em um evento didático musical é que seus alunos aprendam sobre música, o ambiente musical, além da experiência de sair do âmbito escolar para outras vivências. No entanto, é necessário que haja a preparação didática para além do ver e ouvir. As relações entre música e o contexto social, a história em que o contexto se inseriu e até o que é um recital didático são experiências que trazem novos conhecimentos. Neste sentido a iniciativa foi exitosa considerando-se os dados obtidos e a intencionalidade formativa para um evento escolar diverso do que estão acostumados os estudantes. Contudo, é preciso que se olhe mais além, pois os pré-adolescentes nesta faixa etária, dos onze aos catorze anos, portanto já aculturados, tem, segundo (SLOBODA, 2011, p.284), a “habilidade de lembrar canções conhecidas, aprender outras novas, a habilidade de distinguir tipos de música diversos, a habilidade de usar elementos subjacentes, tais como compasso e tonalidade.

GRÁFICO 4. PORCENTAGEM DE INCIDÊNCIA DOS INTERESSES MAIS CITADOS NAS RESPOSTAS DA QUESTÃO 3, “O QUE VOCÊ APRENDEU NESTE DIA DE RECITAL?”



## CONCLUINDO

Se o que os alunos responderam por um lado referenda este tipo de atividade, o Recital Didático, por outro traz indícios que suscitam outros problemas a serem investigados. A experiência do recital didático teve efeitos na iniciação musical destes estudantes, algumas repostas apontaram neste sentido, eles aprenderam sobre novos gêneros e novos instrumentos. A atividade sendo elemento central do processo de ensino e aprendizagem traz seu conteúdo de forma inseparável, não podendo ser esporádica, é preciso uma continuidade programada, que coloque o estudante no centro do processo, sob o risco de se cair no fazer por fazer e depois esquecer.

Por meio deste recorte de pesquisa foi possível verificar a necessidade de uma metodologia que consolide o educando como um dos construtores da ação pedagógica. A amostra obtida indicou a fragilidade das iniciativas, embora plausíveis, quando nas respostas das crianças ficou evidenciado seu papel passivo e alheio ao processo. Foi possível perceber a carência de atuação em parceria dos envolvidos. A escola, o professor de música, os músicos arregimentados, assim como a instituição proponente, poderiam e deveriam atuar em conjunto, num outro modelo de construção do evento.

Um recital didático com todo seu potencial pedagógico não poderia ter cansado o público. Isso pode ser instigante para novas reflexões. Se o objetivo do recital em questão era apresentar novos gêneros e novos instrumentos musicais, do ponto de vista dos educandos, este objetivo foi alcançado, já que muitas respostas confirmaram que tinham conhecido músicas e instrumentos novos, embora se tenha percebido nas análises filmográficas e relatórios de observação pouca participação, falta de concentração e dispersão por parte dos alunos.

A eficiência de certos profissionais com jovens adolescentes pode não estar expressa na performance de ótimos músicos, uma vez que tocar não é o mesmo que ensinar, são naturezas diferentes para atividades diferentes. A parceria entre escolas e instituições culturais, como o caso da FCC, de músicos e professores pode cumprir este importante papel educativo em um recital desta natureza.

Sugere-se que os professores de música poderiam saber de antemão, pela mediação do órgão proponente, o repertório que iriam apresentar e prepararem conjuntamente os alunos para a experiência musical, trabalhando todo con-

teúdo, desde gênero, forma, contexto histórico e compositor, até conceitos fundamentais da música, não em uma única ocasião, mas em programas pré-definidos. Ainda carecemos de parcerias entre o músico, seu trabalho (em forma de recital) com e como professor de música das escolas, de preparação e formação didática, para lograr novos objetos de conhecimento musicais, provendo de forma progressiva o contato do educando com o produto musical mais elaborado (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

Educadores musicais podem desenvolver recitais didáticos em sala de aula trazendo à participação o educando, envolvendo-o em todas as fases da elaboração do recital, não só o da apreciação crítica, mas inclusive o da performance.

Por fim, há que se endossar propositivamente Mateiro (2014) quando lança o desafio de um recital didático que integre totalmente o público da escola regular, que contradiga a experiência passiva dos concertos didáticos tradicionais. Tal desafio passa pela formação de músicos especialistas em trabalharem em ambiente escolar, com o público escolar, com planejamento metodológico, fundamentação nas teorias pedagógicas e da educação musical.

## REFERÊNCIAS

BABBIE, E. Métodos de pesquisas. Survey. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1999. Trad. Guilherme Cezarino.

FRANÇA C. C; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. EM PAUTA - v. 13 - n. 21 - dezembro 2002.

GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MENON, F. Jeunesses Musicales e sua representação civil no Paraná: Juventude Musical Brasileira 8ª Região PR/SC - Setor do Paraná (1953-1963). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Música. 2008.

MATEIRO, T. Alternativas pedagógicas na formação do professorado de música. In: IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. UFTR. 2014.

SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A.I.P. Compreender e transformar o ensino. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa.

SLOBODA, J. A. A mente musical: psicologia cognitiva da musica. Londrina: EDUEL, 2008. Trad. de Beatriz Ilari; Rodolfo Ilari.

ZABALA, A.V. La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona: Ed. Graó, 2000.

REGO, Jeasir. O discurso dos músicos sobre os recitais no projeto Música Didática no Cinema/Palácio. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, 2016.

THOMS, H. Nurturing interest in young concertgoers. Music Educators Journal, N.94, Vol. 80 Issue 6, p.44-46.

## SOBRE OS AUTORES

### **AMANDA GÓIS**

Graduanda de Licenciatura em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDSC). Integrante do grupo de pesquisa Laboratório de Ensaios e Imprevistos. Tem interesse em processos criativos emergentes, em ações performativas e nas relações do corpo com a arte contemporânea.

✉ Email: fg.amanda.ag@gmail.com

### **BIANCA SCLiar**

Bianca Scliar é artista da performance e pesquisa as intersecções poéticas entre o corpo e a cidade, a partir das aproximações entre dança, arquitetura e as artes visuais. Estudou Arte em Espaços Públicos na *Bauhaus Universität* (Alemanha) e completou seu doutorado em práticas artísticas e filosofia do movimento na *Concordia University* (Canadá), defendendo a tese Pedagogias de Movimento com a Cidade- performance, colaboração e o urbano. Integra o SenseLab, laboratório interdisciplinar e, no Centro de Artes da Udesc é professora no departamento de Artes Cênicas para técnicas corporais e dança. Em suas pesquisas investiga estratégias de improvisação interdisciplinar a partir da filosofia processual e dirige o Programa Moinho de Danças e o Laboratório de Ensaios e Imprevistos, em Florianópolis.

✉ Email: bibimove@gmail.com

### **DANIEL LEMOS CERQUEIRA**

Pianista e professor adjunto do Departamento de Artes da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), é Mestre em Performance Musical e Bacharel em Piano pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Técnico em Piano pela Academia de Música Lorenzo Fernandez (AMLF/RJ). Está cursando o Doutorado em Práticas Interpretativas na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), sob orientação do Prof. Dr. Marco Túlio de Paula Pinto e co-orientação do Prof. Dr. João Berchmans de Carvalho Sobrinho, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Maranhão (FAPEMA). Como pianista solista e acompanhador, realizou apresentações em vários Estados brasileiros, tendo participado de masterclasses com pianistas renomados do cenário brasileiro e internacional. Tem se dedicado à pesquisa em Pedagogia do Piano, Administração Musical, Musicologia Histórica no Maranhão e, mais recentemente, Metodologia da Pesquisa Artística.

✉ Email: dal\_lemos@yahoo.com.br

## **ERIN MANNING**

Erin Manning é titular da cátedra em Arte Relacional e Filosofia na Faculdade de Belas Artes de *Concordia University* (Montreal, Canadá). É também diretora do SenseLab ([www.senselab.ca](http://www.senselab.ca)), um laboratório que explora as interseções entre a prática artística e a filosofia através da matriz do corpo sensitivo em movimento. Sua prática artística atual é centrada em instalações participativas de grande escala que facilitam coletividades emergentes. Seus projetos artísticos focam no conceito de gestos menores em relação à cor, movimento e participação. Suas publicações incluem *Always More than One. Individuation's Dance* (Duke UP, 2013), *Relationships: Movement, Art, Philosophy* (Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2009) e, com Brian Massumi, *Thought in the Act. Passage's in thoughts ecology* (Minnesota UP, 2014) e *The Minor Gesture* (Duke UP, 2016).

✉ Email: [erin.manning@concordia.ca](mailto:erin.manning@concordia.ca)

## **GABRIEL FRANCISCO BARBOSA LEMOS**

Artista visual e compositor, atualmente cursa Bacharelado em Música - Habilitação em Composição no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP). É bacharel em Artes Visuais pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. No ano de 2012 trabalhou como pesquisador e assistente de coordenação no projeto de pesquisa e catalogação do acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo, financiado pela FAPESP. Inicialmente trabalhou como designer gráfico e atuou no campo das artes visuais como arte educador e integrante do Coletivo Repartição Pública, participando de exposições na cidade de São Paulo e no interior do Estado, onde recebeu Prêmio Aquisição do 43º Salão de Arte Contemporânea de Piracicaba. No ano de 2015 teve o projeto de pesquisa Visualizando a linguagem: um olhar semiótico sobre Cornelius Cardew apoiado pela FAPESP na categoria de Iniciação Científica. No ano de 2016 iniciou o curso de mestrado *stricto sensu* em Musicologia e Estética no Instituto de Artes UNESP, com orientação do Prof. Dr. Mauricio Funcia De Bonis e apoio FAPESP de bolsa mestrado no país. Atualmente se concentra no estudo e pesquisa da linguagem musical, atuando como compositor e intérprete em eventos e festivais, tendo vínculo com as atividades do Estúdio PANaroma, apresentou peça no Festival Musique Electroacustique de Monaco em 2017.

✉ Email: [gabrielfranciscolemos@gmail.com](mailto:gabrielfranciscolemos@gmail.com)

### **MAYANA MARENGO**

Professora de improvisação e composição em dança. Dançarina de formação contemporânea e licenciada em Artes Cênicas pela UDESC, ingressa em 2015 no Mestrado em Teatro (UDESC) com pesquisa em dança Contato Improvisação e práticas somáticas. Artista-pesquisadora dos seguintes coletivos artísticos de Florianópolis: Ronda Grupo (colaboradora desde 2012) , Mapas e Hipertextos (2014) e Territórios Tectônicos (desde 2012). Artista das artes performáticas em espaços não convencionais e processos colaborativos, tem na sua pesquisa acadêmica o estudo dos princípios pedagógicos da primeira geração de artistas/pesquisadores da dança de Contato Improvisação. Especializou-se em improvisação com professores como Zilá Muniz (BR), Andrew Hardwood (CA), Nancy Stark Smith (USA), Lisa Nelson (USA), Ray Chung (USA), Camilo Vacalbre (IT), Cristina Turdo (AR), João Fiadeiro (PT), entre outros. Professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação (SC), docente da disciplina de Artes. Coordena laboratório prático de Contato Improvisação desde 2009 em espaços públicos como Ceart/UDESC, Hospital Universitário/UFSC e Fundação Municipal de Cultura de Florianópolis.

✉ Email: [mayanamarengo@hotmail.com](mailto:mayanamarengo@hotmail.com)

### **JEASIR SILVA DO REGO**

Mestre em Música - Educação Musical pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Graduação em Licenciatura em Música na mesma instituição. Participou como bolsista da Capes no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID de 2011 a 2013. Participa do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Formação Docente (CNPq/UDESC). Flautista e educador musical atuou em diversos grupos de gêneros variados, como Cia Musicar, Sexteto Clariô, Quinteto de Flautas Doces da UDESC entre outros. Atuou como professor de harmonia, violão e flautas em escolas de música e ONGs em Florianópolis.

✉ Email: [jeasir.udesc@gmail.com](mailto:jeasir.udesc@gmail.com)