



# ERAS

**European Review of Artistic Studies**

**Anuário 2015**



≡ ANUÁRIO ≡

≡ 2015 ≡



© ERAS.

**Título:** *ANUÁRIO 2015.*

**Autor:** AA.VV.

**Editor:** PBACC.

**Coordenação:** Levi Leonido.

**Organizadores / Revisores:** Levi Leonido, Elsa Morgado, Mário Cardoso, João Bartolomeu.

**Design:** Luís Canotilho e Filipe Canotilho.

**Edição e Execução Gráfica:** Levi Leonido.

**Data da edição:** Agosto de 2017.

**Impressão:** Gráfica UTAD.

**ISBN:** 978-989-99832-4-3.

**Depósito Legal:** 430150/17

**Classificação THEMA - Nível 1:** A – Artes.



# ÍNDICE

## ESTUDOS MUSICAIS

*Educação Musical no ambiente carcerário*

Felipe Gabriel Motin

[2-13]

*ZÉ DA LUZ E REGINALDO CARVALHO: a relação entre texto e música “N’AS FLÔ  
DE PUXINANÃ E N’A CACIMBA”*

Gunnar Menezes Silvestre; & Vladimir Alexandro Pereira Silva

[14-33]

*MÚSICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: análise da presença de letras de músicas em  
livros didáticos de ciências das séries finais do ensino fundamental no Brasil*

Marcelo Barros; Priscilla Diniz; & Tania Araújo-Jorge

[34-49]

*Em busca da musicalidade do português europeu falado*

Sandra Santos; & José Luís Postiga

[50-64]

## ESTUDOS TEATRAIS

*O actor incessante*

Polina Klimovitskaya; Jeremy Goren; & Ana Tamen (Trad.)

[66-77]

*Estudo de um clown contemporâneo*

Hugo Américo Pereira Cardoso Vieira

[78-96]

*El absurdo y la transgresión al policial en el teatro y el cine argentino contemporáneo:  
análisis de un diálogo intermedial*

Carolina Soria

[97-108]

*Seria o performer o insurgente da cena contemporânea?*

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

[109-123]

## ESTUDOS EM ARTES VISUAIS

*Sensibilidades e afetividades nas relações com o espaço escolar – abordagem exploratória dos diálogos e perspectivas dos jovens sobre a imaterialidade dos espaços*

Liliana Alves Couto

[126-138]

*LiMAC. La apropiación como práctica contemporánea*

Alejandra Panozzo Zenere

[139-151]

*LA REPRESENTACIÓN Y EL PASO DEL TIEMPO: el retrato histórico*

Juan Ramón Moreno Vera

[152-162]

*IMPROVISACÕES POÉTICAS ESPACIAIS - deambulações da pintura*

Natalia Echeverri Arango

[163-176]

## ESTUDOS INTERDISCIPLINARES

*Didática das expressões artísticas como veículo artístico privilegiado de intervenção educacional*

Elsa Morgado; João Rodrigues; & Levi Leonido

[178-193]

*Qual o papel da escultura pública para a educação do cidadão?*

Mónica Oliveira

[194-208]

*REIS DE BOI: influência portuguesa na cultura popular brasileira*

Rosi Souza; Fabiane Zimerer; & Ana Rita Zordan

[209-229]

*As qualidades dinâmicas dos modos mixolídio, dórico e frígio na improvisação clínico-musical*

Gregório J. Pereira Queiroz

[230-246]



# STUDOS MUSICAIS

- E***ducação Musical no ambiente carcerário*  
Felipe Gabriel Motin | 2-13
- ZÉ***DA LUZ E REGINALDO CARVALHO: a relação entre texto e música “N’AS FLÔ DE PUXINANÁ E N’A CACIMBA”*  
Gunnar Menezes Silvestre; & Vladimir Alexandro Pereira Silva | 14-33
- M***ÚSICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: análise da presença de letras de músicas em livros didáticos de ciências das séries finais do ensino fundamental no Brasil*  
Marcelo Barros; Priscilla Diniz; & Tania Araújo-Jorge | 34-49
- Em***busca da musicalidade do português europeu falado*  
Sandra Santos; & José Luís Postiga | 50-64

## EDUCAÇÃO MUSICAL NO AMBIENTE CARCERÁRIO

### *Musical education in the prison*

MOTIN, Felipe Gabriel<sup>1</sup>

---

### **R**esumo

Este artigo tem como propósito relatar propostas e atividades desenvolvidas na disciplina de estágio supervisionado, do curso de Licenciatura em Música da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), na Creche da Penitenciária Feminina do Paraná, entre os meses de agosto e dezembro de 2013. A proposta de educação musical elaborada durante este período visou contemplar quarenta mães encarceradas e seus filhos, quarenta bebês e crianças com idade entre zero e três anos nascidas em espaço de privação de liberdade. A inserção dos alunos de estágio neste campo específico se deu por meio do Programa Ciência e Transcendência, fruto do acordo firmado em 2012 entre a PUCPR e a Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SEJU). A equipe de estagiários foi formada por quatro alunos, tendo como supervisora de campo uma pedagoga implantada pelo Programa Ciência e Transcendência, que atua de segunda a sexta-feira, dentro da creche da Penitenciária. Dentro da Universidade, juntamente com a professora responsável pela matéria de estágio supervisionado, construímos planos de aulas semanais que foram desenvolvidas nas tardes de quinta-feira. Procuramos através da educação musical, elaborar estratégias que conduzam e propiciem um ambiente de socialização por meio da relação entre mães, filhos e agente mediador (estagiário), onde a condição de isolamento social é permanente. Nesse sentido elaboramos um repertório de músicas e atividades que pretendiam apoiar um aprendizado significativo, que explore o universo afetivo materno e ofereça uma experiência harmoniosa para bebê e para a criança. Também buscamos estimular as crianças e bebês para o universo dos sons, ampliando os aspectos afetivos, cognitivos e psicomotores baseados principalmente na formação de um cenário que produza afabilidade, tendo em vista a violência do ambiente carcerário. Utilizamos da educação para construir de forma reflexiva a significação e autodisciplina das mulheres encarceradas na sociedade. Descobrimos neste cenário a escassez de pesquisas que permeiam o espaço prisional, entretanto, em contrapartida, as múltiplas possibilidades evidenciadas com a utilização da música no que concerne ao relacionamento entre mães e filhos, gerando por fim, propostas facilitadoras da inserção social.

---

<sup>1</sup> FELIPE GABRIEL MOTIN – Docente / Assistente Científico na equipe do Programa Ciência e Transcendência. Pontifícia Universidade do Paraná. BRASIL. Correio eletrônico: [felipe.gabriel@pucpr.br](mailto:felipe.gabriel@pucpr.br).

## **A**bstract

This article aims to report proposals and activities accomplished during an internship under the Pontifical Catholic University of Paraná's (PUC-PR) Bachelor's degree in Music in the nursery department of the Paraná's State Penitentiary for women, between August and September 2013. A proposal for music education formulated during the program envisaged forty incarcerated mothers and their children, forty infants with an age ranging from zero to three years old born in prison grounds. The placement of interns in the said condition was possible due to the Science and Transcendence program, created by an agreement with PUC-PR and the Secretary of Law, Citizenship and Human rights (SEJU) in 2012. The interns team were formed by four students and an educator participating as a field supervisor, who had experience with the subject group as she works on business days at the nursery. At the university, alongside the professor in charge of the internship, the group built weekly plans of classes to be teacher at Thursdays for the children. Through music education, we decide to go for strategies that could incorporate parent, child and intern in order to help with the process of parallel communication and interaction where social isolation prevails. A repertoire of music's and activities to support a significant learning experience, able to explore the motherly emotional bonding was elected to nurture an harmonious interaction for the children. The idea was to foster the infants' emotional, cognitive and psychomotor aspects of their growth by allowing them to listen and understand sounds based mainly on a graceful environment in contrast to the violence of a prison's reality. We made use of education to make women think about the need of a self-taught composure on the specific circumstances. We verified that the lack of research on the field surrounding the topic, however, had countless possibilities of social insertion regarding mother and child relationship.

**Palavras-chave** *Socialização; música; estágio; ambiente carcerário.*

**Keywords:** *Socialization; Music; Internship; Imprisonment.*

**Data de submissão:** Janeiro de 2015 | **Data de publicação:** Março de 2015.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como propósito relatar a proposta de estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Música da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), realizado na Creche da Penitenciária Feminina do Paraná (PFP) entre os meses de agosto e dezembro de 2013.

A Penitenciária desde 1990, possui uma creche chamada “Cantinho Feliz”, local destinado ao atendimento dos filhos das internas, que dispõe de dormitório, refeitório, banheiro e local para lazer (área verde). Na creche, as mães tem a oportunidade de cuidar de seus filhos durante o período da manhã ou da tarde. A criação deste local específico para o recebimento das crianças, se deu para acatar a demanda de uma lei, que assegura à mulher gestante, que se encontra na situação de cárcere, o direito de permanecer com o seu filho até os seis anos de idade. Atualmente a PFP é a única unidade prisional feminina com infraestrutura própria para acolher bebês e crianças em todo o Estado do Paraná.

A escolha desta instituição se deu, sobretudo, por haver uma abertura e acessibilidade, em virtude do acordo firmado entre PUCPR e Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SEJU), desde agosto de 2012, e por meio da coordenação do Programa Ciência e Transcendência: Educação Profissionalização e inserção social, que desenvolve atividades na Penitenciária desde novembro de 2012.

O Programa Ciência e Transcendência têm como objetivo garantir o acesso aos direitos básicos de cidadania para as mulheres encarceradas e seus filhos, que se encontram no sistema prisional. Ser um elo de ligação, com o objetivo de construir um espaço de interação entre o mundo acadêmico e o sistema prisional. Por meio de projetos, estudos e pesquisas, trazer à luz a condição da mulher (jovem e mãe) e da criança encarcerada. Estabelecer também, para os bebês e crianças que nasceram no meio prisional, um sistema de prevenção à criminalidade.

Neste sentido, com responsabilidade e ética, promover pesquisas e projetos que venham contribuir com o estado desta população específica, permeando os três eixos do programa, a educação, a profissionalização e a inserção social. Atualmente o Programa Ciência e Transcendência atua em diversas modalidades, tais como, estágios acadêmicos, pesquisas, projetos, projetos transdisciplinares, cursos profissionalizantes e grupos de estudo, que envolvem diversas escolas e cursos da PUCPR e de outras universidades e que contam com alunos, professores e voluntários.

O presente artigo pretende expor as propostas e ações planejadas e aplicadas durante este período de estágio, onde cerca de 40 mulheres e 40 bebês e crianças nascidas em espaço de privação de liberdade, com idade de zero a três anos foram contempladas. As atividades de educação musical consistiram em um projeto de musicalização para mãe e filho.

## 1. AMBIENTE PRISIONAL

A disseminação desenfreada da violência na sociedade atual e os apelos midiáticos relacionados à punição de transgressores da lei, tem efetivamente afastado a sociedade de uma reflexão humana sobre o tratamento de indivíduos privados de seu bem maior, a liberdade, nos centros de detenção. Este fato aliado com a falta de políticas públicas que viabilizem um ambiente que gere a socialização entre os apenados de maneira eficaz, reflete no alto índice de reincidência desses crimes após receberem a liberdade. Portanto, faz-se necessário pensar em alternativas que oportunizem múltiplas modalidades de inserção social promovidas pela profissionalização e principalmente pela educação.

Adorno (1991) trata a privação da liberdade, como fruto da “socialização incompleta”, ou seja, uma falência das instâncias tradicionais de socialização da infância e adolescência brasileira. Falharam a religião, a família, a escola, a comunidade, o mercado de trabalho e a sociedade em geral. Pessoas que em liberdade não puderam aprimorar o desenvolvimento de suas potencialidades humanas, que não encontraram o sentido de suas vidas e que não adquiriram escolarização ou profissionalização suficientes para lhes assegurar um lugar em suas comunidades.

Por isso é importante compreender as características do ambiente carcerário, essas, que fazem do exercício da socialização um grande desafio, que além de preocupar-se com o saber propriamente dito, precisa conforme Teixeira (2007), desenvolver “uma educação que contribua para a estruturação da autoestima e para a reintegração posterior do indivíduo à sociedade (...)”.

A educação pode transformar e resignificar o sujeito que se encontra em estado de privação de liberdade, se esta educação tiver como princípio a humanização, conforme afirma Freire (1981, p. 35):

“Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora em que a liderança revolucionária, em lugar de sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como coisas, com eles estabelece uma relação dialógica, permanente”.

Fundamentados nestas concepções, e tendo em vista o contexto apresentado, procuramos, durante o período de estágio desenvolver um projeto de educação musical que pudesse contribuir para as mulheres e crianças e a partir de práticas educacionais, construir laços de afetividade, propondo proporcionar um aprendizado significativo que torne a educação um passo para a humanização, socialização e possível proposta de inserção social.

## **2. EDUCAÇÃO MUSICAL: um relato de experiência de estágio na creche da penitenciária**

A equipe do Programa Ciência e Transcendência, que ofereceu ao curso de licenciatura em música a oportunidade de estágio na Penitenciária, também coordenou toda a preparação inicial do grupo de estagiários, juntamente com a professora responsável pela matéria.

Por meio de reuniões e formações, dentre elas a formação obrigatória exigida pelo programa, uma formação de aproximadamente três horas, que contempla a apresentação do contexto e relatos sobre experiências já vivenciadas na Penitenciária, nos levaram a ter subsídios para construir um projeto de educação musical neste ambiente específico.

A atuação em campo de estágio teve início em agosto de 2013, com carga horária semanal de quatro horas. As atividades aconteceram nas tardes de quinta-feira. Todos os encaminhamentos para a entrada dos acadêmicos e professores na Penitenciária, se deu por meio da equipe do Programa Ciência e Transcendência.

A equipe também conta com uma pedagoga que trabalha desde Abril de 2013 na Creche da Penitenciária, com o macro projeto denominado “Educação mamãe-bebê”. A pedagoga foi nossa referência dentro da Creche Cantinho Feliz e sua atuação, em parceria com o grupo de estagiários, primordial para o resultado das atividades.

Além de articular toda a movimentação das mulheres com a chefe de segurança e agentes, a educadora determinava a formação dos grupos e incentivava às mulheres a participarem das atividades propostas. As atividades e objetivos do projeto Educação mamãe-bebê, serviram como nossa primeira base e inspiração para elaboração de um projeto de musicalização neste contexto específico, onde adotamos o formato de trabalho utilizado, em que a mãe está junto com o bebê durante a atividade, assim como o objetivo central, a construção de um vínculo mãe e filho.

O público com que desenvolvemos as atividades foram vinte mães e seus bebês com idade entre zero e seis meses, que residiam na “Galeria A” e também trabalhamos com vinte mães e bebês, com idade entre seis meses e três anos. No total, durante os quatro meses de trabalho, atendemos 40 mulheres e seus filhos.

No primeiro momento, antes do contato inicial com o campo de estágio, alguns desafios permeavam a construção do planejamento, como por exemplo: produzir a motivação para a construção do aprendizado que visa à inserção em uma sociedade que na maioria das vezes, não valoriza o apenado; construir a autonomia para liberdade futura, em um local de privação da mesma; promover o aprendizado musical em um ambiente que não sugere a musicalidade; criar estratégias através da educação musical, que conduzam e propiciem um ambiente de socialização, onde a condição de isolamento social é predominante.

Essas questões e desafios foram os primeiros passos para o planejamento de educação musical neste ambiente prisional, pois nortearam a construção dos objetivos contidos nos planos de aula.

Tendo em vista que a atividade seria desenvolvida com a mãe e filho, propusemos uma divisão em grupos menores, três grupos no total. A classificação dos grupos teve como ponto de partida, a idade do bebê.

A primeira turma foi composta por bebês de zero a seis meses de idade. Neste primeiro grupo, focamos principalmente em repertórios e atividades que promovessem a relação da mãe e filho e o vínculo materno.

Na segunda turma, que continha mães com bebês de sete a dezoito meses de idade, concentramos atividades que consistiam na construção do universo sonoro, o descobrimento do mundo dos sons pelo bebê.

Com a terceira turma, mães com filhos com dezoito meses e três anos de idade, procuramos um planejamento direcionado no desenvolvimento cognitivo e psicomotor, partindo dos primeiros balbucios incentivados pelo canto, a fala e a motricidade por meio do ritmo e do movimento corporal.

Na construção dos planos de aula, procuramos preparar um repertório que estivesse de acordo com todos os objetivos citados, nas diferentes faixas etárias, sabendo que as músicas poderiam se repetir nas diferentes turmas, entretanto, seriam trabalhadas de formas diferentes. Este repertório transpassava quatro momentos diferentes durante toda a atividade de musicalização.

O primeiro momento se referia ao acolhimento do grupo de mães e bebês. Com canções e atividades que compreendia a troca de afetividade e também de recebimento do grupo, socialização e envolvimento com os estagiários. Músicas com trechos como: *“Oi meu filho, como vai você, e com alegria estendo a mão para você e agora um beijo”* permitiam que as mães realizassem ações com seus filhos, e estimulavam esta relação de forma muito sutil, sendo que uma por uma acolhia o filho. A principal ideia deste primeiro momento é de construir o ambiente propício para a musicalização. Por estarmos realizando atividades dentro de uma unidade prisional, temos que levar em conta as dificuldades vividas neste contexto. Nós não sabíamos como tinha sido a semana das mulheres, quais os problemas e enfrentamentos que cada uma passou. Por isso a importância de criar um ambiente favorável para a musicalização e troca de afetividade. Após o acolhimento era preciso um gasto da energia das crianças, principalmente na turma com crianças até três anos de idade, pois toda criança precisa correr, dançar e brincar, de forma saudável e aprendendo. Para tanto elaboramos um repertório que aliasse o ritmo e movimento corporal, como por exemplo a música *“Cabeça, ombro, joelho e pé”*. Além da criança dançar e se movimentar com o ritmo, também descobria seu próprio corpo, sendo promovido desta forma o autoconhecimento.

Além de trabalhar com a criança, também propomos músicas neste repertório com características mais melódicas, tanto para as crianças balbuciarem ou cantarem, como para as mães aprenderem um repertório infantil de acalanto. Neste momento, incentivamos as mães a cantarem para seus filhos, estreitando ainda mais os laços afetivos, músicas como – *“Alecrim, alecrim dourado que caiu no campo”*, com frases melódicas bem definidas e uma letra reflexiva, direcionavam o grupo de mães no sentido de desenvolver o canto na relação entre mãe e filho.

Sempre no último momento, a atividade era destinada ao relaxamento do bebê e da mãe, e este deveria acontecer de maneira conjunta, ou seja, a mãe com o bebê, este repertório também indicava ações para a mãe realizar durante a música, como por exemplo – “*a cafuné no meu coco assim que é pra eu dormir no jardim*” - estimulando a mãe a realizar esta ação de troca e afeto.

A socialização, um dos atributos facilmente alcançados durante uma atividade de musicalização, foi o principal ponto a ser atingido durante o estágio na penitenciária, principalmente porque as crianças nasceram em ambiente de reclusão, e participam de um meio social muito restrito, estando acostumadas normalmente apenas com a presença das mães que frequentam a creche e os agentes penitenciários.

Por isso, buscamos durante as atividades, proporcionar a socialização em ambiente de reclusão através da relação entre mães, filhos e agente mediador (professor e estagiário). Nas aulas musicalização propusemos um aprendizado significativo explorando o universo afetivo materno e oferecendo uma experiência harmoniosa para o bebê e a criança.

O conjunto música e afeto está diretamente ligado ao nosso público-alvo e ao objetivo que procuramos atingir por meio da educação musical e sua prática de socialização neste ambiente. Baseando-se numa ótica focalizada neste contexto é possível perceber a potencialidade que a educação musical descortina e a importância de construir esta relação mãe e filho, pois acreditamos que por meio da musicalização podem-se estreitar os laços entre mães e filhos e criar através desse cenário, um ambiente de troca afetiva e harmoniosa.

Portanto, através da educação musical, construímos uma via de mão dupla, incentivando a socialização das crianças aliada a socialização das mães, mesmo porque, a educação musical acomoda meios de representação do saber edificado pelo intercâmbio intelectual e afetivo da criança. Nossos primeiros contatos com o mundo, desde o útero materno, parte da audição, as nossas principais memórias e experiências nesse período, estão ligadas aos sons produzidos nos momentos de afetividade e acolhimento, principalmente na relação entre mãe e filho, assim como relata Muniz (2012, p. 59):

“Nossas avós, também instintivamente, já sabiam que colocar o bebê do lado esquerdo do peito o deixa mais calmo. A explicação científica é que, nessa posição, ele sente as batidas do coração de quem o está segurando, o que remete ao que ele ouvia ainda no útero, isto é, o coração da mãe. Além disso, a eficácia das canções de ninar é prova de que música e afeto se unem em uma mágica alquimia para a criança. Muitas vezes, mesmo já adultos, nossas melhores lembranças de situação de acolhimento e carinho dizem respeito às nossas memórias musicais”.

A influência desta socialização e troca de afeto foi notada durante o dia-a-dia das mães da penitenciária feminina. Uma das técnicas de relaxamento ensinadas pelo grupo de estagiários foi replicada por elas nos momentos em que não estávamos presentes.

Nós podemos citar alguns resultados que foram percebidos no cotidiano da creche de forma especial na relação das mães com seus filhos. Um dos relatos é que as mães passaram a utilizar as canções de acalanto para acalmar seus filhos, onde permanecem durante o canto segurando a criança junto ao seu corpo, até que elas se acalmem.

Outro relato ilustra o passo de humanização que a educação musical proporciona ao ambiente. Durante um momento de tensão dentro do espaço da creche, uma criança de dois anos iniciou uma canção ensinada durante a atividade de musicalização, que contagiou o grupo e de repente, todos estavam cantando com a criança.

Além disso, muitas mães relatavam durante as aulas, que cantavam músicas para fazer o bebê dormir, para despertá-lo e em outros momentos do dia, como na hora de alimentar o bebê, em momentos de troca de afeto e até quando se dedicavam a uma brincadeira com o filho. As mães começaram a observar a alegria que seu filho demonstrava durante os momentos que a mãe cantava com ele.

Construir um ambiente de afabilidade e aprendizado frente à hostilidade do ambiente carcerário, não foi apenas um desafio que procurávamos enfrentar para proporcionar o bem-estar das crianças, mas também, para desenvolver por meio da educação musical e da experiência com o universo dos sons, outros fatores importantes, ligados ao desenvolvimento desta criança, partindo da linguagem musical. Para Gainza (1988, p. 119) “A linguagem musical é aquilo que conseguimos conscientizar ou aprender a partir da experiência”. Tendo em vista os diversos fatores que envolvem o ambiente prisional e tangenciando ao desenvolvimento de uma criança que nasce privada de liberdade buscamos neste universo, utilizar do estímulo sonoro para ampliar os aspetos afetivos, cognitivos e psicomotores.

Observamos o resultado desse estímulo, se compararmos as primeiras atividades de musicalização, onde as crianças se mostravam apáticas às atividades, ficando apenas em contato com a mãe sem expressar reações às canções e estímulos, ou seja, sentadas, sem cantar, sem dançar, sem sequer balbuciar. Nas três semanas seguintes tínhamos um cenário completamente novo. Crianças dançando, correndo, tocando os instrumentos rítmicos, balbuciando e cantando durante as atividades de musicalização.

Percebe-se depois de poucos meses, o quanto todos os bebês e crianças estavam estimulados pelo universo sonoro, pois eles buscam emitir sons, interagem nas atividades e com os estagiários. A mudança não foi apenas no desenvolvimento da linguagem musical, mas também em outros aspectos ligados à cognição, a motricidade e a fala.

O aprendizado musical, desde seu início nas primeiras melodias cantadas, conduz a pessoa a um caminho de encontro consigo mesmo por meio de uma forma de expressões que vai além da fala. A música, neste processo, pode trazer à luz novos caminhos e sonhos e toda a emoção e afeto estabelecidos durante a atividade musical, não permeia apenas caminhos subjetivos, e construção de excelentes memórias, mas a partir deste envolvimento e encontro, a música pode promover lucidez e consciência. Segundo Faria (2001, p. 4): “A música passa uma mensagem e revela a forma de vida mais nobre, a qual, a humanidade almeja, ela demonstra emoção, não ocorrendo apenas no inconsciente, mas toma conta das pessoas, envolvendo-as trazendo lucidez à consciência”.

Por isso, outro fator importante durante o planejamento deste projeto foi uma prática de educação musical aliada a uma conscientização da mãe. Por isso as atividades são realizadas em conjunto – mãe e filho. É preciso que as mulheres, mães, que se encontram na Penitenciária, se entendam e se descubram como educadoras, mentoras, protetoras de seus filhos. Desde o nascimento do bebê, elas são o principal elo entre o filho e a descoberta do mundo.

A partir desta conscientização, a mulher, mãe que se encontra em situação de cárcere começa a vislumbrar seu papel dentro da sociedade e como sua tarefa exige planejamento, sonhos e uma nova conduta frente à sociedade, que deve se estender principalmente no momento em que receberem a liberdade. Entretanto, para chegarmos neste ponto, se faz necessário todo um preparo, que teve início na relação de afeto da mãe com o bebê, citada anteriormente, e foi tomando corpo no decorrer do percurso, pois esse estímulo à maternidade vai se afluando em direção a uma prática emancipatória, que proporciona a inserção social desta mulher que terá posteriormente, em liberdade, incentivos para construir a sua vida e de seu filho.

## CONCLUSÃO

Observamos durante o estágio na Creche da Penitenciária que a partir do trabalho de profissionais de educação, a Creche “Cantinho Feliz” também têm sido um ambiente destinado à aprendizagem para mães e filhos. Aproximar a sociedade e o mundo acadêmico, proporcionar este diálogo, é uma forma de trazer à visibilidade deste público e refletir sobre este “macro” problema que vai muito além do sistema prisional. Muitas mães expuseram a importância do trabalho que realizamos, de como elas se sentiram importantes e parte de uma sociedade. Muitas relataram não querer voltar para a criminalidade e buscar os sonhos incentivados pelos professores, alunos e voluntários. É importante ressaltar que todos os resultados observados no projeto de estágio supervisionado foram atingidos por meio de atividades de educação musical, aliadas a outros projetos que promovem o estímulo, educação e a interação das mães com seus bebês.

Entende-se principalmente a importância de pesquisas e de projetos como esta musicalização em ambiente carcerário, baseando-se na melhoria que essas ações geram para a promoção da socialização entre pessoas reclusas do convívio com a sociedade. A escassez de pesquisas que permeiam o espaço prisional e as possibilidades da utilização da música no que concerne ao relacionamento entre mães e filhos, evidenciando por fim, propostas facilitadoras de inserção social. É importante ressaltar que a ideia do desenvolvimento desse projeto de estágio não permeia excepcionalmente a Penitenciária Feminina do Paraná. Por mais que a configuração e regimentos internos dos presídios no Brasil não sejam uniformes, pretende-se entender as especificidades do contexto e produzir um estudo que possa servir de base, e se possível aderido por outras unidades prisionais do país.

Concluimos após este período de estágio, de quatro meses na Creche da Penitenciária Feminina que esse é um ambiente com muitos desafios. Na realização das atividades, na entrada no presídio e até em compreender o ambiente carcerário. Entretanto, quando olhamos para fora, para além dos muros, encontramos um desafio muito maior, que está ligado diretamente à articulação de medidas de prevenção. Podemos dizer que, de certa forma, a Penitenciária, a própria existência dela, seja o sintoma de uma doença muito maior ligada à desigualdade e à injustiça. E nesta vivência concebida pela conexão entre o mundo acadêmico e o sistema prisional, chegamos a uma reflexão importante: como a educação pode prevenir esta doença? Como podemos contribuir com a população em situação de risco e vulnerabilidade social? Existe muito mais a ser estudado e feito, trazer à luz estes questionamentos pode ser um passo dos muitos que precisamos dar para construir um mundo mais justo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, S. (1999). *A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola*. Adernos de Pesquisa: São Paulo.

FARIA, M. N. (2001). *A música, fator importante na aprendizagem*. Assis Chateaubriand. Monografia (Especialização em Psicopedagogia). Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense CTESOP/CAEDRHS.

FREIRE, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Paz e Terra: Rio de Janeiro.

GAINZA, V. H. (1988). *Estudos de Psicopedagogia Musical*. Summus: São Paulo.

MUNIZ, I. (2012). *A neurociência e as emoções do ato de aprender: Quem não sabe sorrir, dançar e brincar não deve ensinar*. Itabuna: Via Litterarum.

TEIXEIRA, J. C. P. (2007). O papel da educação como programa de reinserção social, para jovens e adultos privados de liberdade. *Perspectiva e avanços. Salto Para o Futuro-TV Escola*, Boletim 06, 14-21.

## ZÉ DA LUZ E REGINALDO CARVALHO: A RELAÇÃO ENTRE TEXTO E MÚSICA N'AS *FLÔ DE PUXINANÃ* E N'A *CACIMBA*

*Zé da Luz and Reginaldo Carvalho: the relationship between text and music in the works "As Flô de Puxinanã" and "A Cacimba".*

SILVESTRE, Gunnar Menezes<sup>2</sup>; SILVA, Vladimir Alexandro Pereira<sup>3</sup>

---

### **R**esumo

Reginaldo Carvalho (Guarabira-PB, 1932 – João Pessoa-PB, 2013) compôs e arranjou centenas de obras para coro. Este trabalho tem como objetivo analisar as peças *As Flô de Puxinanã* e *A Cacimba*, do referido compositor, sob texto de Zé da Luz, numa perspectiva histórica, estrutural e retórico-musical. A análise tomou como base os estudos de Bartel (1997), Brait (2008), Duarte (2006), Fiorin (2006), Preti (2003), Rosa (2008), Salles (2009), Sankovitch (2006), entre outros. Os resultados demonstram que existe uma estreita correlação entre música e texto nas obras estudadas e que o compositor dialoga com os elementos da tradição e da contemporaneidade, explorando aspetos semânticos dos textos de Zé da Luz que potencializam a ironia e a sátira.

### **R**esumo

Reginaldo Carvalho (Guarabira-PB, 1932 – João Pessoa-PB, 2013) composed and arranged various pieces for choir. This work aims to analyze two of his compositions, *As Flô Puxinanã* and *A Cacimba*, both based on the poems by Zé da Luz, focusing on historical, structural and rhetorical-musical elements. The analysis was based on studies developed by Bartel (1997), Brait (2008), Duarte (2006), Fiorin (2006), Preti (2003), Rose (2008), Sankovitch (2006), among others. The results show that there is a close correlation between music and text in the works studied, and that the composer works with elements of tradition and contemporary music, exploring semantic aspects of the poems, highlighting irony and satirical aspects.

**Palavras-chave:** *Reginaldo Carvalho; Retórica musical; Musica coral brasileira.*

**Keywords:** *Reginaldo Carvalho; Musical Rhetoric; Brazilian Choral Music.*

**Data de submissão:** Março de 2015 | **Data de publicação:** Junho de 2015.

---

<sup>2</sup> GUNNAR MENEZES SILVESTRE - Orquestra Filarmônica Evangélica Janh Sorhein; Coro de Câmara de Campina Grande; Coro da Universidade Federal de Campina Grande; Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil); Regente titular da Orquestra Átrios de Louvor e da Orquestra de cordas Camerata da FURNE. Correio eletrônico: [gunnar.silvestre@gmail.com](mailto:gunnar.silvestre@gmail.com).

<sup>3</sup> VLADIMIR ALEXANDRO PEREIRA SILVA - Professor da Universidade Federal de Campina Grande e Diretor Artístico do Festival Internacional de Música de Campina Grande. Doutor em Música (Regência) pela Louisiana State University (EUA). Já regeu vários grupos vocais e instrumentais, atuando como regente e solista (tenor) na Argentina, França, Itália, Áustria, Alemanha e Estados Unidos. Docente convidado da Mississippi State University, University of Central Oklahoma, University of Montevallo, Auburn University, nos Estados Unidos, o Conservatório de Olivet e a Escola Municipal de Música de Gien, na França. Foi membro do Conselho de Cultura do estado da Paraíba (2012-2013). Correio eletrônico: [vladimirsilva@hotmail.com](mailto:vladimirsilva@hotmail.com).

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar *As Flô de Puxinanã* e *A Cacimba*, do compositor Reginaldo Carvalho, sob texto de Zé da Luz, numa perspectiva histórica, estrutural e retórico-musical<sup>4</sup>. As peças serão abordadas separadamente e o foco recairá sobre os aspetos textuais, melódicos, rítmicos e harmônicos. Posteriormente, com base nos levantamentos realizados, será feito um paralelo entre as duas obras, comparando as estruturas musical e poética. Pretende-se, ainda, averiguar como o compositor equilibra a relação entre tradição e contemporaneidade. A meta é aprofundar os estudos sobre a música coral de Reginaldo Carvalho, contribuindo, ao mesmo tempo, para a divulgação da sua obra, que, apesar de tão extensa, ainda é pouco interpretada.

### O poeta e os poemas

Zé da Luz é o pseudônimo de Severino de Andrade Silva (1904-1965), poeta e cordelista nascido em Itabaiana, no estado da Paraíba, que residiu e atuou no Rio de Janeiro-RJ. Seus poemas chamaram a atenção da crítica da época, recebendo elogios de ícones da literatura brasileira, dentre os quais Manuel Bandeira e José Lins do Rego, que inclusive prefaciou um de seus livros. Zé da Luz se insere no conjunto dos poetas populares que colaboraram no processo de divulgação do cordel, essa forma literária secular e com raízes ibéricas, que se instalou no Nordeste do Brasil e que tem sido reinventada ao longo dos séculos.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Reginaldo Carvalho (Guarabira-PB, 1932 – João Pessoa-PB, 2013) recebeu as primeiras lições musicais em sua cidade natal. No início da juventude, quando mudou-se para Lagoa Seca com o intuito de cursar o ginásio, o clássico e o científico no Convento de Ipuarana, teve contato com outros repertórios, do canto gregoriano à música romântica. No Rio de Janeiro, cursou o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (1950-1952), tendo estudado com Gazzi de Sá, Andrade Muricy, Paulo Silva e Adhemar Nóbrega, dentre outros. Foi nesta época que entrou em contato com a obra de Villa-Lobos, que se tornou seu mestre e o incentivou a estudar na Europa. Na sua estadia na França, estudou com Paul Le Flem, Pierre Schaffer e Olivier Messiaen, em Paris. Em 1956, de volta ao Brasil, escreveu a primeira obra eletroacústica, *Sibemol*, tendo também atuado como professor e regente coral em diversas instituições de ensino. Escreveu música de câmara e sinfônica, para cinema e teatro, bem como composições e arranjos, de música sacra e secular, para diferentes coros.

<sup>5</sup> A respeito da reinvenção do cordel, Lemaire (2010, pp. 28-29) diz: “No sentido das tradições que se fazem e refazem, o folheto de cordel, quando nasce em finais do século XIX no Nordeste, já constitui a terceira fase da tradição poética da oralidade que se refaz a partir da tradição oral inicial dos poetas nômades e através da fase do caderno manuscrito, para chegar a era da imprensa e ter de se reinventar de novo. Terceira tradição e ao mesmo tempo terceira vez que a mesma tradição se refaz e reinventa, como ela se reinventa hoje em dia pela quarta vez com a introdução de novas tecnologias: Internet, Messenger, Skype. De novo, hoje em dia, os poetas dos folhetos conseguem apropriar-se dessas novas tecnologias: fazem agora os seus repentes, as suas cantorias e as suas pejeiras virtuais pela Internet; produzem e divulgam seus folhetos na Internet. Mais uma vez, uma tradição se refaz e mostra a imensa vitalidade e dinamismo de uma tradição poética que veio das civilizações da oralidade, se manteve e se mantém, apesar de um discurso acadêmico que já a declarou morta há mais de cem anos”.

“Zé da Luz foi por vezes reverenciado como um poeta que trouxe consigo as vozes caladas do sertão, de Itabaiana e da Paraíba. Com esta perspectiva de enaltecer a sua terra natal, expôs sentimentos de saudades, de homem forte, daquele que tem a coragem de expor publicamente, em versos, críticas sociais. O paraibano foi caracterizado como um autor que apresenta aspectos do romantismo, do lirismo, buscando, para além da crítica, uma estética para a sua construção literária” (ROSA, 2008, p. 87).

Seus versos abordam, dentre outros aspectos, os costumes, a política, o amor e a vida cotidiana. Estes assuntos, explorados por Zé da Luz muitas vezes de forma bem humorada, revelam sua origem e formação, bem como os antagonismos da região na qual nasceu e viveu. Sua escrita idiossincrática é marcada pelo lirismo rebuscado, pela descrição de paisagens e o linguajar do povo nordestino, “um dado a mais para criar o painel social que nos quer mostrar” (PRETI, 2003, p. 70).

No poema *As Flô de Puxinanã*, Zé da Luz narra a história de três irmãs que encontra numa festa, na cidade de Puxinanã, Paraíba. O poeta utiliza imagens e evoca elementos do universo rural para descrever as três moças, contando como e porque se encantou por uma das senhoritas, mais especificamente aquela que tinha “um cóipo muito má feito. Mas porém, tinha nos peito dois cuscús de mandioca.” Escrito em versos de rima interpolada, o texto satiriza *Flô de Geremataia*, de Napoleão Menezes (1905-1937), poeta de Uruburetama-CE<sup>6</sup>. Por sua vez, o poema de Zé da Luz também foi parodiado por Patativa do Assaré<sup>7</sup> (1909-2002), recebendo o título *Três Moças*.

A escassez de estudos sobre a vida e a obra do poeta Napoleão Menezes inviabiliza a comparação da poesia *As Flô de Geremataia* com os textos de Zé da Luz e Patativa do Assaré. No entanto, a leitura das duas obras a que se tem acesso revela que enquanto *As Flô de Puxinanã* utiliza expressões mais coloquiais, realçando partes específicas do corpo feminino, *Três Moças* apresenta um caráter mais refinado, nas quais as personagens são santificadas e imagens consideradas celestiais são evocadas, o que fez em intensidade proporcional ao tratamento que Zé da Luz dispensa a cada uma das suas personagens. Não se trata, portanto, de um antagonismo no cerne dos poemas, mas no trato que, elogioso nos dois casos, se mostra carnal ou até carnavalizado em Zé da Luz, enquanto sacralizado em Patativa do Assaré.

---

<sup>6</sup> Napoleão Menezes foi poeta de relevante atividade na sociedade de Fortaleza, Ceará, conforme se constata nos periódicos da época. Publicou dois livros (*Uruburetama* e *Minha Viola*) cujas edições estão esgotadas, fato que tem dificultado o acesso, o estudo e a difusão da sua obra.

<sup>7</sup> Antônio Gonçalves da Silva (1909-2002), mais conhecido como Patativa do Assaré, é um dos maiores nomes da poesia nordestina do século XX. Escreveu vários livros, dentre os quais *Cante lá que eu canto cá*, provavelmente a sua obra mais conhecida, tendo recebido muitos prêmios e homenagens. Seu estilo varia, indo das formas mais clássicas, a exemplo do soneto camonianiano, até a poesia mais popular.

O poema *A Cacimba* trata da seca, do cotidiano e das belezas do sertão nordestino. A rima é cruzada, com versos heptassílabos, representando as características estilísticas do poeta. Nesta poesia, publicada no livro *Brasil Caboclo* (LUZ, 1988), percebe-se a ambientação da região Nordeste, as implicações sociais e políticas da seca na área, o lirismo amoroso e também libidinoso, que os vários sentidos do texto evocam.

**As Flô de Puxinanã – Zé da Luz**

Três muié ou três irmã,  
três cachôrra da mulesta,  
eu vi num dia de festa,  
no lugar Puxinanã.

A mais véia, a mais ribusta  
era mermo uma tentação!  
mimosa flô do sertão  
que o povo chamava Ogusta.

A segunda, a Guléimina,  
tinha uns ói qui ô! mardição!  
Matava qualquer cristão  
os oiá dëssa minina.

Os ói dela paricia  
duas istrêla tremendo,  
se apagando e se acendendo  
em noite de ventania.

A tercêra, era Maroca.  
Cum um cóipo muito má feito.  
Mas porém, tinha nos peito  
dois cuscús de mandioca.

Dois cuscús, qui, prú capricho,  
quando ela passou pru eu,  
minhas venta se acendeu  
cum o chêro vindo dos bicho.

Eu inté, me atrapaiava,  
sem sabê das três irmã  
qui ei vi im Puxinanã,  
qual era a qui mi agradava.

Inscuiendo a minha cruz  
prá sair desse imbarço,  
desejei, morrê nos braços,  
da dona dos dois cuscús!

**A Cacimba – Zé da Luz**

Tá vendo aquela cacimba  
lá na bêra do riacho,  
im riba da ribanceira,  
qui fica, assim, pru dibáxo  
de um pé de tamarinêra.

Pois, um magóte de môça  
quage toda manhanzinha,  
foima, assim, aquela tuia,  
na bêra da cacimbinha  
prá tumar banho de cuia.

Eu não sei pru quê razão,  
as águas dessa nacente,  
as águas que ali se vê,  
tem um gosto diferente  
das cacimbas de bêbê...

As águas da cacimbinha  
tem um gôsto mais mió.  
Nem sargada, nem insôça...  
Tem um gostim do suó  
do suvaco dëssas môça...

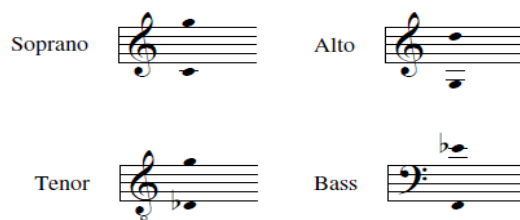
Quando eu vejo éssa cacimba,  
qui inspio a minha cara  
e a cara torno a inspiá,  
naquelas águas quiláras,  
Pego logo a desejá...

... Desejo, prá quê negá?  
Desejo ser um caçote,  
cum dois óio dësse tamanho  
Prá ver aquele magóte  
de môça tumando banho!

**Figura 1** - Poemas *As Flô de Puxinanã* e *A Cacimba*, ambos de Zé da Luz.

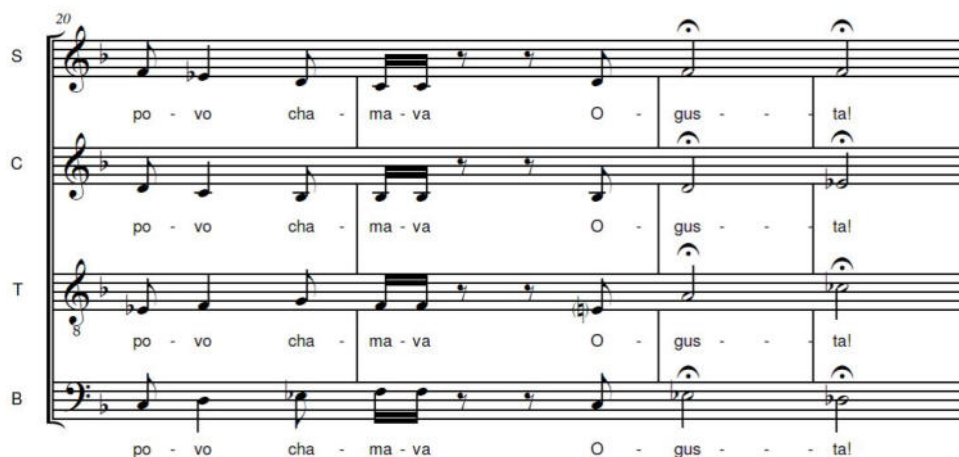
### Análise das obras “As Flô de Puxinanã”

Reginaldo Carvalho escreveu *As Flô de Puxinanã* em 1955, em Marselha, na França, sobre o poema homônimo de Zé da Luz. Com 93 compassos, a obra é para coro misto a quatro vozes (SATB). Abaixo, na Figura 2, vê-se a tessitura das vozes.



**Figura 2** - Tessitura das quatro vozes n'As Flô de Puxinanã

*As Flô de Puxinanã* está dividida em três seções. A seção A<sub>1</sub> vai até o compasso 50. Começa em Fá mixolídio, com uma textura imitativa, que é seguida por uma estrutura homofônica a partir do quinto compasso. O trecho é acentuado e sem especificação de andamento, aparecendo apenas uma indicação de caráter no compasso 16: *Terno*. Do ponto de vista textual, neste trecho o poeta define o ambiente e o espaço da narrativa. No compasso 14 inicia-se a descrição da primeira personagem: “a mais vêia, a mais ribusta, era mermo uma tentação! Mimosa flor do sertão que o povo chamava Ogusta” (Fig. 3).



**Figura 3** - Entonação prolongada do nome Ogusta, precedida por pausa.  
As Flô de Puxinanã, compassos 20-23. © Reginaldo Carvalho.

Observa-se, nesta seção, que a pausa que antecede a enunciação do nome *Ogusta* cria expectativa, aproximando o texto musical da fala cotidiana, pois, comumente, em frases exclamativas, o emissor exterioriza um estado afetivo, nesse caso em particular, admiração, apresentando entoação ligeiramente prolongada e ascendente.

O centro tonal, do compasso 24 ao 41, é Si bemol maior. Nesse trecho, com textura homofônica, o *Tempo primo* é reestabelecido. Percebe-se, ainda, que a seção contém uma citação da canção *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira. Esta conhecida canção aparece ligeiramente modificada e alternadamente entre as vozes do baixo e do contralto, logo no início da seção, sublinhando a descrição da segunda personagem, *Gulêimina*, cujo olhar “matava qualquer cristão”. Avivando a tensão harmônica e a relação entre texto e música, a passagem inicia em uníssono e conclui com o acorde de Mi bemol maior com sétima e nona. O trítone que se forma entre o tenor e o contralto, no final do compasso 30, põe em evidência a palavra *cristão*, uma referência ao conceito de pecado e morte geralmente associados ao intervalo de quarta aumentada, também denominado *diabolus in musica*, no período medieval. A alusão ao apagar e acender das “estrelas tremendo” (Fig. 4), entre os compassos 37 e 41, é feita por meio do movimento melódico descendente e ascendente em todas as vozes, correspondendo respectivamente às figuras retóricas de *catabasis* e *anabasis* (BARTEL, 1997, p. 214).

The image shows a musical score for four voices: Soprano (S), Contralto (C), Tenor (T), and Baixo (B). The score is in 4/4 time and features a key signature of one flat (B-flat). The lyrics are: trê - la tre - men - do sea - pa - gan - doe sea - cen - den - do. The score is divided into four measures, numbered 36 to 39. Measures 36 and 37 show a descending melodic line in all voices, while measures 38 and 39 show an ascending melodic line. The lyrics are written below the staves, with some words split across measures. The score is labeled 'Figura 4 - Catabasis e Anabasis, respectivamente, em "se apagando" e "se acendendo"'. The copyright notice is 'As Flô de Puxinanã, compassos 36-39. © Reginaldo Carvalho.'

**Figura 4** - Catabasis e Anabasis, respectivamente, em “se apagando” e “se acendendo”.  
As Flô de Puxinanã, compassos 36-39. © Reginaldo Carvalho.

Do compasso 42 ao 50, a textura e o tempo preservam as mesmas características da seção anterior. No entanto, a estrutura rítmica se torna mais intensa e o texto é apresentado de forma entrecortada. Além do ritmo, outros elementos contribuem para a construção do clímax, a saber: i) o *crescendo* que tem início no compasso 47 e conclui, de forma abrupta, no compasso 50, com o contraste *fortíssimo-piano*, que destaca a palavra *mandioca*; ii) a fermata sobre as notas<sup>8</sup> Fá<sub>2</sub>, no baixo, e Fá<sub>5</sub>, no soprano, no

<sup>8</sup> Neste estudo, Dó<sub>3</sub> = Dó central.

compasso 48; iii) o paralelismo que marca o final da seção; e iv) a expansão no número de vozes, provocada pelo emprego de poliacordes. Os elementos desta seção colaboram na caracterização da terceira personagem, *Maroca*, que, apesar do corpo mal feito, “tinha nos peito dois cuscús de mandioca.”

O movimento paralelo descendente, nas vozes femininas, e o movimento paralelo ascendente, nas vozes masculinas, entre os compassos 48 e 50, sugerem dois gestos diferentes, porém complementares. O movimento descendente parece estar em consonância com a posição dos seios de *Maroca*, que, por serem grandes e pesados e por conta da força da gravidade, podem estar apoiados sobre a caixa torácica. Já o movimento ascendente e gradual, no tenor e no baixo, parece estar ligado ao olhar do narrador e à excitação que ele experimenta e que fora provocada pelo estímulo visual oriundo da contemplação dos seios de *Maroca*. A hipótese da ereção latente ganha força quando se leva em consideração o sentido fálico do vocábulo mandioca (Fig. 5).

The musical score for measures 48-50 of *As Flô de Puxinanã* features four vocal parts: Soprano (S), Contralto (C), Tenor (T), and Baixo (B). The lyrics are: "pei - to dois cus - cús de man - di o - ca!". The Soprano and Contralto parts show a parallel descending melodic line, while the Tenor and Baixo parts show a parallel ascending melodic line. Dynamics include *ff* (fortissimo) and *p* (piano). The score is written in a key with one flat (B-flat) and a common time signature.

**Figura 5** - O movimento entre vozes femininas e masculinas marca a contraposição de sentidos e gêneros. As Flô de Puxinanã, compassos 48-50. © Reginaldo Carvalho.

A seção B vai do compasso 51 ao 64, e inicia com um trecho facultativo e aleatório, no qual os cantores interagem cenicamente uns com ou outros. Na sequência, novamente em Fá e agora com caráter *Vagaroso*, encontra-se o corte áureo, mais precisamente no compasso 60, quando o texto traz à tona a experiência sensorial do narrador, que, ao ver *Maroca*, afirma: “minhas venta se acendeu”. Esse verso é repetido e modificado. Pausas são inseridas, criando o efeito retórico do *suspiratio* (BARTEL,

1997, p. 392), delineado pelo ciclo harmônico na voz do baixo a partir do compasso 60, quando o narrador fareja o aroma que *Maroca* exala num processo contínuo de excitação, que tem seu apogeu no compasso 64 com a interjeição “Ah!”, falada, sem altura definida, caracterizando, deste modo, o seu deleite (Fig. 6).

The image displays a musical score for four voices: Soprano (S), Contralto (C), Tenor (T), and Bass (B). The score covers measures 61 to 64. The lyrics are: "ven - ta sea - cen - de - u como chêro' vindo dos bi-chos! Hah!". The Bass part is characterized by a continuous pedal point on a low note, which creates a percussive effect. The score is written in a key with one flat (F major or D minor) and a 4/4 time signature.

**Figura 6** - Ciclo harmônico, intercalado por pausas com efeito de suspirio.  
As Flô de Puxinanã, compassos 61-64. © Reginaldo Carvalho.

A seção *A<sub>2</sub>* começa no compasso 65, quando são reapresentados alguns dos elementos rítmicos, melódicos, harmônicos e textuais. O trecho segue em Fá mixolídio e utiliza-se de procedimentos que remetem à música de tradição oral do Nordeste do Brasil. A nota pedal na voz dos baixos é muito comum na cantoria de viola. O efeito percussivo sobre a palavra Puxinanã associa-se à rítmica dos emboladores de coco, razão pela qual a sílaba “xi” está acentuada. A mudança de andamento, *Vagaroso*, no compasso 74, e as pausas abruptas acentuam o momento de dúvida vivido pelo narrador, que, confuso, questiona, de forma quase recitativa, qual das três irmãs deve escolher. A dúvida é dissipada. Reafirma-se Fá como centro tonal, reestabelece-se o *Tempo I* e a música encerra com a repetição do texto “desejei morrer nos braços da dona dos dois cuscús”. Duas estruturas complexas pontuam esta conclusão: o poliacorde do compasso 89, formado por duas tríades, Dó maior e Ré menor, e aquele do último compasso, também formado por duas tríades, Fá maior com sétima e Si bemol maior, respectivamente, a dominante, o relativo menor, tônica e a subdominante de Fá (Fig. 7).

89

S (vocalizzando) *f* rit. > > > >

[ "cus cús" ] dos dois cus - cús!

C (vocalizzando) *f* rit. > > > >

[ "cus cús" ] dos dois cus - cús!

T (vocalizzando) *f* rit. > > > >

[ "cus cús" ] dos dois cus - cús!

B (vocalizzando) *f* rit. > > > >


[ "cus - cús" ] dos dois cus - cús!

**Figura 7** - Poliacordes com graus da escala de Fá mixolídio. As Flô de Puxinanã, compassos 89-93. © Reginaldo Carvalho.


## A Cacimba

Reginaldo Carvalho também escreveu *A Cacimba* quando estava na França, em Aix-en-Provence, em 1955, sobre poema homônimo de Zé da Luz. Com 69 compassos, a obra é para coro misto a quatro vozes (SATB), e sua extensão vocal vê-se abaixo, na Figura 8.


Soprano




Alto



Tenor



Bass



**Figura 8 - Tessitura das quatro vozes n'A Cacimba.**

A *Cacimba* está dividida em três seções. A seção A<sub>1</sub>, que inicia com uma anacrusa, vai até o compasso 23. Fundamentalmente em Dó, sua textura é homofônica. Não apresenta especificação de andamento, entretanto a primeira anotação relativa a esse aspecto aparece somente no compasso 26 (terceira seção), trazendo a informação *Vagaroso*, dando a entender que as seções que lhe são anteriores têm andamento um tanto mais rápido.<sup>9</sup> Neste trecho, o compositor acentua os contratempos, suscitando a característica rítmica das danças do Nordeste e também o movimento do abrir e fechar do fole da sanfona. Um elemento retórico que marca a narrativa nesse trecho é o chamado *saltus duriusculus* (BARTEL, 1997, p. 381), salto descendente na voz do soprano, no compasso 6, que enfatiza a palavra ribanceira (Fig. 9).

<sup>9</sup> Deve-se considerar, ainda quanto ao andamento, que o compositor demandava especial cuidado com a prosódia, e devido à complexidade harmônica e à fartura de vocábulos, esta seção inicial não supõe andamento muito veloz a fim de preservar a inteligibilidade do texto.

The image shows a musical score for four voices: Soprano (S), Contralto (C), Tenor (T), and Bass (B). The lyrics are: "da ri-ban-cei - ra qui fi-caas - sim pru di-bá - xo deum pé de ta-ma-ri-nê - ra?". The score is written in a key with one flat (B-flat) and a 4/4 time signature. The Soprano part starts with a 6-measure rest, then enters. The Contralto part starts with an 8-measure rest, then enters. The Tenor and Bass parts enter after the Contralto. The lyrics are written below each staff, with hyphens indicating syllables across measures.

**Figura 9** - *Saltus duriusculus* na voz do soprano, no vocábulo “ribanceira”.  
A Cacimba, compassos 6-11. © Reginaldo Carvalho.

Do compasso 11 ao 23 a obra está em Dó. A narrativa começa. A acentuação dos contratempos permanece, muito embora o compositor intensifique os deslocamentos rítmicos criados com as síncopes. Os recursos utilizados nesta seção realçam os elementos textuais. Na passagem “fóima assim aquela tuia”, entre os compassos 16 e 18, há um uníssono na palavra *fóima*, do verbo formar, que gradualmente é transformando numa estrutura harmônica complexa que culmina na palavra *tuia*, entendida como uma porção de pessoas ou coisas reunidas, as moças, neste caso, que estavam dentro da cacimba (Fig. 10).

The image shows a musical score for four voices: Soprano (S), Contralto (C), Tenor (T), and Bass (B). The lyrics are: "- nha fó-i-ma,as - sim, a-que-la tu - - - ia,". The score is written in a key with one flat (B-flat) and a 4/4 time signature. The Soprano part starts with a 16-measure rest, then enters. The Contralto part starts with an 8-measure rest, then enters. The Tenor and Bass parts enter after the Contralto. The lyrics are written below each staff, with hyphens indicating syllables across measures.

**Figura 10** - Uníssono na palavra “fóima” com acréscimos gradativos até a estrutura complexa em “túia”.  
A Cacimba, compassos 16-20. © Reginaldo Carvalho.

No início da seção B, mais precisamente no compasso 24, a grande pausa, *abruptio* (BARTEL, 1997, p. 167), é recurso retórico utilizado para ressaltar diálogos e perguntas. Neste trecho, o narrador explica não saber a razão das águas daquela nascente terem “gosto deferente das cacimba de bêbê”. Ele começa *Vagaroso*, estabelecendo Mi mixolídio como centro tonal, com ritmo baseado em semínimas. Abruptamente, muda o caráter, tornando-se *Animado*. A repetição do texto e da estrutura harmônica pode ser considerada como uma *mimesis noema*, ou seja, uma repetição imediata e alterada de um *noema*, que, conforme Cano (2000, p. 175) afirma, é um acorde consonante que contrasta sensivelmente com seu contexto polifônico, definição bastante aplicável, neste caso, tendo em vista os arpejos que permeiam a seção. Esta mesma repetição acontece no compasso 34, desta vez mais aguda, atingindo seu clímax (Fig. 11).

The musical score for four voices (Soprano, Contralto, Tenor, Bass) is shown in measures 25-32. The key signature is one sharp (F#), indicating Mi mixolídio. The tempo/mood changes from *(Vagaroso)* to *(animado)* at measure 28. The lyrics are: "Eu... Eu num sei, pru - que ra - zão, Eu num sei, pru-que ra - zão, as á - guas des -". The score features arpeggiated chords that create a sense of movement and contrast between the two tempo sections.

**Figura 11 - Arpejos em Mi e sua repetição caracterizando a Mimesis Noema.**  
A Cacimba, compassos 25-32. © Reginaldo Carvalho.

O caráter *Brejeiro*, estabelecido no compasso 36, se estende até o compasso 46, quando um novo centro tonal é definido, Fá sustenido. Neste trecho, o poema diz que “as águas da cacimbinha tem um gosto mais mió... Nem sargada, nem insôça...”. Nota-se que, para descrever a palavra “insôça”, o compositor emprega uma estrutura harmônica complexa, um acorde formado por quartas. Assim como em *As Flô de Puxinanã*, Reginaldo Carvalho aqui também emprega uma progressão harmônica baseada num ciclo de quintas, entre os compassos 42 e 46, ressaltando o corte áureo, o clímax textual e musical da sua obra (Fig. 12).

43

S ti-nho... de... su - ó... dos su-va - co dés-sas mô - çal!...

C ti-nho... de... su - ó... dos su-va - co dés-sas mô - çal!...

T ti-nho... de... su - ó... dos su-va - co dés-sas mô - çal!...

B ti-nho... de... su - ó... dos su-va - co dés-sas mô - çal!...

**Figura 12** - Progressão harmônica baseada num ciclo de quintas. A Cacimba, compassos 43-46. © Reginaldo Carvalho.

A última seção, denominada A<sub>2</sub>, começa no compasso 47 com mudanças na textura, no ritmo, no tempo e na harmonia. Reginaldo Carvalho trabalha com pares vocais: baixo e tenor sustentam uma nota pedal, enquanto as vozes femininas cantam um dueto *Tranquilamente*, conforme especificado no compasso 47. Nota-se, conforme a Figura 13, que a melodia do soprano evoca o modo lídio, à medida que a do contralto é mais cromática. Para contrastar, e ao mesmo tempo manter a intensidade da narrativa, o compositor muda a textura, introduzindo uma pequena passagem em uníssono, nos compassos 60-64, que é pontuada, esporadicamente, por novas estruturas complexas.

47 (Tranquilamente)

S Quando eu ve-jo a ca-cim-bi - nha, qui is - pio a minha ca - ra

C Quando eu ve-jo a ca-cim-bi - nha, qui is - pio a minha ca - ra

T Ah! Ah! Ah! E a

B Ah! Ah! Ah! E a

**Figura 13** - Nota pedal nas vozes masculinas e dueto nas vozes femininas. A Cacimba, compassos 47-55. © Reginaldo Carvalho.

As variações de agógica, de dinâmica, de articulação, de tempo e de caráter, visto que esta última seção começa *Apressado* e termina *Xameguento*, reiteram a urgência do desejo do narrador: “Desej’ pra quê negá? Desej’... Sê um caçote, cum dois óio ‘dêx’ tamãe! Prá vê aquele magote de moça tumando bãe!” (Fig. 14).

The musical score for 'A Cacimba' (measures 62-65) features four vocal parts (Soprano, Contralto, Tenor, Bass) in a homophonic setting. The score is divided into two sections: 'Apressado' (measures 62-64) and 'Xameguento' (measures 65-66). The tempo and dynamics change from 'Apressado' to 'Xameguento' and then to 'rit. a tempo'. The lyrics are: 'pego lo-goa dese - já... Desej' pra quê ne - gá? Desej'... Sê um ca - çote, cum dois óio "dêx" ta'.'

**Figura 14** - Unísono intercalado por estruturas harmônicas complexas.  
A Cacimba, compassos 62-65. © Reginaldo Carvalho.

### A relação entre texto e música

A análise das obras *As Flô de Puxinanã* e *A Cacimba* mostra que poesia e música estão interligadas nos dois contextos<sup>10</sup>. Tomando como base a estrutura do discurso (*Dispositio*), na perspectiva da Retórica, o *exordium* serve como uma introdução que chama a atenção do ouvinte, preparando-o para os fatos que serão narrados. É nesta seção que o poeta define os temas que irá tratar, quais sejam, as três irmãs e a cacimba, e que o compositor também estabelece os eixos tonais das duas peças. N’*As Flô de Puxinanã* isso ocorre entre os compassos 1 e 12, enquanto n’*A Cacimba* se dá entre os compassos 1 e

<sup>10</sup> A relação entre texto e música tem sido discutida desde a Antiguidade, quando os gregos inauguraram os debates sobre os poderes da música para suscitar e representar emoções. Essa temática percorreu o mundo medieval e renascentista sob diferentes perspectivas, ganhando força no século XVII com o advento do Barroco, sob a tutela da Teoria dos Afetos. Nas escolas luteranas e nas universidades, a retórica era disciplina do *Trivium*, assim como música era disciplina do *Quadrivium*. Segundo Martín (2013, p. 25), quase que a totalidade da literatura musical relacionada ao madrigal se baseia no uso da retórica musical. Bartel (1997, p. 68) descreve em detalhes a poética musical setecentista, apresentando as diferentes etapas da estrutura do discurso: *Inventio*: a concepção do argumento e suas relações com outros dados que lhe forem pertinentes; *Dispositio*: a organização lógica do material argumentativo (*exordium*, *narratio*, *propositio*, *confirmatio*, *confutatio* e *peroratio*); *Elocutio*: a transcrição das ideias em palavras e sentenças, observando-se a sintaxe, a clareza, os aspectos figurativos, e a adequação formal do discurso; *Memoria*: não se trata apenas da memorização do discurso, mas também da capacitação para refutar o eventual questionamento contrário; *Actio* ou *pronunciatio*: o pronunciamento do discurso, agora acrescido do gestual e da inflexão necessária ao argumento, a oratória.

10. Na sequência vem o *narratio*, que consiste num relato dos acontecimentos. Sob o ponto de vista textual, o poeta descreve, n’*As Flô de Puxinanã*, entre os compassos 13 e 50, as características físicas e o perfil psicológico de cada uma das três irmãs: *Ogusta*, que era robusta; *Gulêimina*, que tinha olhos encantadores; e *Maroca*, que, apesar do corpo feio, tinha seios fartos. O compositor explora diferentes centros tonais (Fá – Si bemol – Dó menor), concluindo com um acorde de Lá maior. N’*A Cacimba*, entre os compassos 11 e 23 há uma sequência de estruturas harmônicas complexas, poliacordes, que reforçam o sentido do texto, que descreve o encontro de um grupo de moças que se reúnem para tomar banho naquele pequeno poço.

Em ambas as obras, uma grande pausa estabelece os limites entre a narrativa e a tese (*propositio*). N’*A Cacimba*, no compasso 51, a instrução é a seguinte: “os coralistas viram atores: têm um negócio. As mulheres, suspirando, exibindo, esfregando e sacudindo os peitos. Os homens cochichando indecências, desejosas e fungando. Um escândalo!” Ao ver *Maroca*, o narrador se anima. O reestabelecimento do tom inicial reitera o seu desejo dissimulado, marcando o corte áureo. Já n’*A Cacimba*, no compasso 25, a *reticentia* (BARTEL, 1997, p. 378), logo após o pronome “eu...”, interrompe o pensamento, intensifica a expectativa sobre o que será dito. A modulação, de Dó para Mi maior, também reitera a mudança no gesto poético, na intenção, na voz daquele que fala. Um ciclo de quintas serve de base para comprovar o argumento inicial (*confirmatio*), nas duas composições. N’*As Flô de Puxinanã*, entre os compassos 61 e 64, o texto é inequívoco: o cheiro que exala daqueles seios deixaram as “ventas” do homem acesas. Por outro lado, n’*A Cacimba*, entre os compassos 36 e 46, tem-se a certeza que a água daquela cacimba é diferente, especial, visto que tem o sabor do corpo das moças que por lá se banham. É neste ponto que se chega ao clímax da obra, pois “a propensão, o anseio, a necessidade, a cobiça ou o apetite, isto é, qualquer forma de movimento em direção a um objeto cuja atração espiritual ou sexual é sentida pela alma e pelo corpo” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 146), o desejo, em sua essência, nasce, nos dois contextos, com o olhar e é potencializado por meio do olfato e do paladar<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Conforme Albuquerque Jr. (2013, p. 217) observa, “esta relação entre nordestino e masculinidade, nordestino e uma cultura fállica, está muito presente também nas artes e literatura de temáticas nordestinas; ver, por exemplo, toda a série de esculturas fállicas do artista plástico pernambucano Francisco Brenand ou todas as imagens fállicas que aparecem nos textos teatrais ou literários de Ariano Suassuna.” Neste caso, em particular, além do substantivo mandioca, o nariz – as ventas, como o poeta denomina – também pode ser compreendido como um símbolo fállico.

Ideias opostas ganham evidência no *confutatio* por conta da dúvida que se estabelece no campo poético. N’*As Flô de Puxinanã*, mesmo encantado pelo corpo de *Maroca*, percebe-se certa confusão no pensamento do narrador, que está atrapalhado, sem saber qual das três irmãs mais lhe agradava. O dilema que eclode nesta seção d’*As Flô de Puxinanã* está em consonância com o panorama da sociedade patriarcal nordestina da primeira metade do século XX, no qual as relações entre homens e mulheres eram tensas,

“com raros instantes de expansão de afetividade em público, homens e mulheres muito duros, pouco românticos, cada um, de certa forma, autoritários, masculinos em sua forma de se comportar, cujas relações eram muitas vezes entremeadas de desaforos e de violência física, em que as mulheres quase sempre levavam a pior” (FEITOSA, 1980 *apud* ALBUQUERQUE JR., 2013, pp. 222-223).

Aquela decisão complexa, um sacrifício, um martírio, por assim dizer, só é solucionada quando o narrador, finalmente, escolhe a sua cruz e, para sair daquele embaraço, resolve morrer nos braços da dona dos dois cuscuz. Os vocábulos cruz e morte, neste contexto, acentuam o contraditório, visto que, no mundo cristão, a cruz é símbolo de vida, a vitória sobre a morte. O processo é dramático porque o narrador vive um conflito que não se enquadra no padrão de masculinidade de então. Escolher apenas uma mulher seria um desaforo, uma pena de morte, pois, naquela época, o macho era criado solto, pulando cercas, com uma esposa e várias amantes, visto que a promiscuidade e a traição davam-lhe “uma certa forma de prazer, de se sentir experto, um prazer estranho que nasceria não da alegria de se fazer alguém feliz, mas que vem na intensidade dos desgostos que é capaz de possibilitar.” (FEITOSA, 1980 *apud* ALBUQUERQUE JR., 2013, p. 222) Esse conflito, sob a perspectiva musical, se manifesta, n’*As Flô de Puxinanã*, entre os compassos 65 e 84, onde há ambiguidade harmônica, mudanças no tempo e na textura. O *ostinato* no contralto e no baixo e o cânone entre o soprano e o tenor acentuam a indecisão, a diversidade de opções com as quais o narrador se depara. De modo similar, n’*A Cacimba*, do compasso 47 ao 59, a personagem sente nascer dentro de si um desejo licencioso, à medida que vê sua imagem refletida naquelas águas claras, à medida que começa a pensar nas moças tomando banho. Neste caso, tem-se um exemplo de *hypotyposis* (BARTEL, 1997, p. 307), pois a nota pedal no tenor e no baixo está relacionada à água, estática, e ao pensamento contínuo, obstinado, daquele que observa e deseja, à distância, escondido, enquanto a melodia descendente do soprano e o cromatismo do contralto sugerem o movimento imprevisível da água que escorre sobre corpos suados, sinuosos e sensuais em direção ao leito da cacimba.

A conclusão (*peroratio*) reapresenta algumas das ideias introduzidas no *exordium* e, ao mesmo tempo, resume aquilo que é a essência do texto. N' *As Flô de Puxinanã*, o poeta reitera seu desejo de morrer nos braços de *Maroca*. Esse desejo é representado homorritmicamente, com poliacordes, por meio de notas longas, entrecortadas por partes faladas, que devem ser pronunciadas de modo muito forte, vociferando, quase gritado. N' *A Cacimba*, também, os suspiros reforçam o desejo do poeta. Ele quer ser um caçote, um pequeno sapo, com dois olhos enormes, para viver naquele poço, contemplando a paisagem. De forma sintética, a relação entre música e texto é apresentada na Figura 15.

As Flô de Puxinanã									
Forma	A <sub>1</sub>			B			A <sub>2</sub>		
	Exordium	Narratio		Propositio		Confirmatio	Confutatio	Peroratio	
Dispositio	1-12	13-50		51		61-64	65-84	85-93	
Compassos	• = 1	Tempo I		Vagoroso			Tempo I	Tempo I	
Centro tonal	F	B <sub>3</sub> Cm A		GP			C F	F	
Textura	Imitativa	Homofônica				Homofônica	Imitativa sobre pedal Homofônica	Homofônica	
Texto	Três mui ou três irmã, três cachôra da mulesta, eu vi num dia de festa, no lugar Puxinanã.	A mais véia, a mais ribusta era mermo uma tentação! Mimoso fio do serião que o povo chamava Ogusia. A segunda, a Gulémia, tinha uns ôi que ôi mardição! Matava qualquer critão os ôi dessa minina. Os ôi dela parecia duas isrela tremendo, se apagando e se acendendo em noite de ventania. A terceira era Maroca. Cum um côipo muito má feito. Mas porém, tinha nos peito dois cuscus de mandioca.		"Os coralistas viram atores: têm um 'negocio'. As mulheres, suspirando, exibindo, esfregando e sacudindo os peitos. Os homens cochichando indecências, desejosas e fungando. Um escândalo!"		Dois cuscus, qui, prú capricho, quando ela passou pru eu, minhas venta se acendeu cum o chéro vindo dos bicho.	minhas venta se acendeu cum o chéro vindo dos bicho.	Eu intê, me atrapalava, sem sabê das três irmã qui ei vi im Puxinanã, qual era a qui mi agradava. Inscuiendo a minha cruz prú sair desse inbaraço, desejei, morré nos braços, da dona dos dois cuscus!	desejei, morré nos braços, da dona dos dois cuscus!

( Corte áureo,  $93 \times 0,618 = 57,474...$  )

A Cacimba									
Forma	A <sub>1</sub>			B			A <sub>2</sub>		
	Exordium	Narratio		Propositio		Confirmatio	Confutatio	Peroratio	
Dispositio	1-10	11-23		24		36-46	47-59	60-69	
Compassos	• = 1 (Malicioso)					Vagoroso Animado	Tranquilamente	Apressado Xameguento	
Centro tonal	C	C Poliacordes		GP		E	C	C	
Textura	Homofônica	Homofônica				Homofônica	Cromatismo Pedal Imitativa sobre pedal Homofônica	Homofônica	
Texto	Tá vendo aquela cacimba lá na béra do riacho, im riba da ribanceira, qui fica assim, pru dibáxo de um pé de lamarinéira.	Pois, um magête de moga quage toda manhanzinha, forma, assim, aquela tuia, na béra da cacimbinha prá tomar banho de cuiá.		Eu...		As águas da cacimbinha tem um gôsto mais mió. Nem sargada, nem insôça... Tem um goslim do suô do suvaco dëssas moga...	Quando eu vejo a cacimba, qui inspio a minha cara e a cara torro a inspiá, naquelas águas quiáaras, Pego logo a desejá...	... Desejo, prá qué nega? Desejo ser um caçote, cum dois ôio dësse lamarinho. Prá ver aquele magête de moga tumando banho!	

( Corte áureo,  $69 \times 0,618 = 42,642...$  )

Figura 15 - Paralelo entre a estrutura harmônica e textual n' *As Flô de Puxinanã* e n' *A Cacimba*.

Outro aspecto que este estudo evidencia é que, nos dois casos, música e texto quase nunca se repetem. Para cada verso do poema, o compositor emprega diferentes elementos, sem, contudo, parecer caótico, visto que mantém a unidade por meio da manipulação do material melódico, rítmico e harmônico. Esse tratamento musical mais livre dá ao compositor a possibilidade de usar diferentes texturas, empregando, à semelhança do que ocorrera em outros momentos da história da música, como, por exemplo, na transição entre os séculos dezesseis e dezessete, gestos que podem ser analisados como figuras retóricas, que ilustram musicalmente os vários sentidos do texto. Diversos exemplos ratificam essa premissa, visto que, em muitas passagens, Reginaldo Carvalho propõe a representação viva de imagens extramusicais, também denominadas *hypotyposis*, incluindo *catabasis* e *anabasis*, *abruptio* e *suspiratio*, dentre outras.

Além do paralelo já apresentado na Figura 15, percebe-se um diálogo com formas do passado. No entanto, essa ressignificação não é consoante e passiva. Ela evoca a sátira, o riso. Ao empregar uma progressão harmônica por quintas, Reginaldo Carvalho remete o leitor-ouvinte ao período Barroco, momento no qual o sistema tonal se consolida. Contudo, o compositor se reapropria dessa prática harmônica, modificando-a: em *A Cacimba* (compassos 42-46) o ciclo é de quintas aumentadas, enquanto n' *As Flô de Puxinanã* (compassos 60-64), sobre cada tônica do círculo harmônico, ele constrói poliacordes, intercalados por pausas, dessacralizando um dos procedimentos harmônicos mais representativos da época áurea do tonalismo.

Conforme observa Fiorin (2006, p. 89), esta atitude transpõe o espírito carnavalesco para a arte, quando as relações humanas se contrapõem ao formalismo das relações sócio hierárquicas do cotidiano, suspendendo as restrições e trazendo o discurso franco pela força do riso. Com isso, a palavra é atribuída de bivocalidades, relativizando as verdades convencionadas ou constituídas, criando o que Brait (2008, p. 96) chama de tensão entre sentido literal e sentido figurado, dois polos que significam e resignificam o dito irônico, aqui provido de humor. Por isso, Possenti afirma que “o que caracteriza o humor é muito provavelmente o fato de que ele permite dizer alguma coisa mais ou menos proibida, mas não necessariamente crítica, no sentido corrente, isto é, revolucionária, contrária aos costumes arraigados e prejudiciais” (POSSENTI, 1998, p. 49).

Nas duas composições, Zé da Luz e Reginaldo Carvalho ressaltam imagens relacionadas ao corpo. Às reentrâncias da cacimba se associam a beleza de *Ogusta*, o olhar de *Guilémína*, os peitos de *Maroca*, os sovacos das moças, chamando a atenção do

narrador, despertando seus desejos.<sup>12</sup> Essa orientação para o corpo, sobretudo suas partes mais baixas, na concepção de Bakhtin, “é própria de todas as formas de alegria popular e do realismo grotesco. Em baixo, do avesso, de trás para a frente: tal é o movimento que marca todas essas formas. Elas se precipitam todas para baixo, viram-se e colocam-se sobre a cabeça, pondo o alto no lugar do baixo, o traseiro no da frente, tanto no plano do espaço real quanto no da metáfora” (BAKHTIN, 2008, p. 325).

Zé da Luz e Reginaldo Carvalho exploram esses temas com ironia, reforçando a ideia da duplicidade do discurso, e certo distanciamento do dito e do entendido, na expectativa do enunciador de que exista “um leitor capaz de captar a ambiguidade” (Brait, 2008, p. 34), propositadamente presente no discurso musical e textual. O aproveitamento desta carnavalização na obra literária e, neste caso, também musical, remete ao questionamento lúdico das normas sociais, dos valores canônicos em música e na arte, promovendo o contato entre elementos antagônicos, fazendo saborear duplos significados, por vezes extremamente distantes, respaldados pela jocosidade.

### Considerações finais

Tanto em *As Flô de Puxinanã* quanto n’*A Cacimba* destaca-se o tino satírico e irônico do poeta, que, no primeiro texto, se interessa pela mais improvável das três moças, refutando um padrão de beleza mediático, enquanto no segundo texto aponta para uma situação de beleza e encantamento em meio ao cenário da seca no Nordeste brasileiro. Este viés irônico é seguido pelo compositor, que brinca com diferentes procedimentos composicionais, alguns ortodoxos e outros vanguardistas. Partindo do pressuposto de que a ironia somente se concretiza com a percepção de ambiguidades ou antagonismos, e por

---

<sup>12</sup> É interessante observar que, na Renascença, alguns poetas e compositores franceses se dedicaram a uma forma poética bem particular, o *blason*. Originalmente associada aos símbolos heráldicos e brasões, a expressão foi usada entre os séculos XV e XVI, conforme observa Sankovitch (2006, p. 143), para designar um breve texto versificado, geralmente acompanhado por ilustrações, descrevendo uma ampla variedade de assuntos. Um dos subgêneros mais representativos da época é o *blason du corps féminin*, que evoca partes específicas do corpo feminino numa perspectiva metafórica e erótica. Na literatura francesa, os exemplos deste tipo de poema são remotos e estão associados a Clement Marot, um dos principais nomes do Renascimento, a quem se atribui o primeiro *blason anatomique*, intitulado *Blason du tétin*, que foi musicado por Clement Janequin. Sankovitch (2006, p. 143) caracteriza os *blasons du corps* como poemas estróficos, comumente escritos em versos octossílabos, que variam na quantidade de estrofes, no colorido e no virtuosismo poético, explorando a temática do corpo feminino. Muito embora a maioria dos *blasons* tenha sido escritos por homens, algumas mulheres também contribuíram para a popularização do gênero, que foi duramente criticado pelos mais formais e puritanos da época. O *contrablason*, forma antônima que trata do corpo feminino ou partes dele de modo irônico e jocoso, também teve certa projeção. Clement Marot, inclusive, também foi pioneiro neste campo, visto que no poema *Du laid tétin*, que foi musicado por Clemens non Papa, ele trata do seio feminino de modo pejorativo.

esta razão trata-se de artifício retórico, estando dependente da interpretação do leitor, espectador, ouvinte e seu conhecimento prévio, pode-se dizer que “[...] a ironia atua de forma intelectual, provocada pelo estranhamento, pelo inesperado e pelo paradoxal, que entram em confronto com o habitual. O ouvinte do dito irônico (seu leitor ou receptor) é convidado a fazer o seu próprio raciocínio, lançando pontes entre o paradoxo percebido e o significado pretendido daquilo que ouve” (DUARTE, 2006, p. 21).

A análise das duas obras revela que, por um lado, Reginaldo Carvalho dominava as técnicas composicionais historicamente consolidadas, adquiridas desde a sua formação inicial no Convento Ipuarana e no Rio de Janeiro, e, por outro, que ele estava em sintonia com a música de seu tempo, cômico das influências que recebera nos anos vividos na França. Um exemplo são os complexos sonoros resultantes da condução contrapontística das vozes, um traço que Salles (2009, p. 134) identifica na obra de Villa-Lobos, que fora professor de Reginaldo Carvalho no Conservatório Nacional de Música, na transição para a década de cinquenta. Ressalte-se, entretanto, que o compositor paraibano, em muitas ocasiões, emprega tais procedimentos canônicos numa perspectiva heterodoxa, fato que favorece a criação de uma sonoridade muito peculiar e comumente encontrada em outras obras de sua autoria.

Nestas breves obras, que mantêm similaridades com os madrigais renascentistas, as paródias e o *blason*, Reginaldo Carvalho concilia tradição e modernidade, combinando elementos nacionais e universais, contribuindo significativamente para a literatura coral brasileira. Os elementos que ele utiliza intensificam a narrativa textual e musical, potencializando seus aspectos semânticos. Por conta do teor irônico e satírico das obras, o leitor-intérprete é convidado a cantar, ouvir e também sorrir.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JR., D. M. (2013). *Nordestino: invenção do “falo”*. Uma história do gênero masculino (1920-1940). São Paulo: Intermeios.
- ANDRADE, C. H. S. (2008). *Aspectos e impasses da poesia de Patativa do Assaré*. Tese de Doutorado em Literatura Brasileira. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- BAKTHIN, M. (2008). *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento*. São Paulo-Brasília: Editora HUCITEC-UNB.

- BARTEL, D. (1997). *Musica Poetica: Rhetorical Figures in German Baroque Music*. London: University of Nebraska Press.
- BRAIT, B. (2008). *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas: Unicamp.
- CANO, R. L. (2000). *Música y Retórica en el Barroco*. México: UNAM.
- CARVALHO, R. (1955). *As Flô de Puxinanã*. Partitura manuscrita: França.
- CARVALHO, R. (1955). *A Cacimba*. Partitura manuscrita: França.
- CARVALHO, R. (1955). Entrevista de Vladimir A. P. Silva em julho de 2008. Teresina. Documento escrito. Universidade Federal do Piauí.
- DUARTE, L. P. (2006). *Ironia e humor na literatura*. Belo Horizonte: PUC.
- FEITOSA, C. A. (1980). *Mulher macho sim, senhor!* São Paulo: Cortez.
- FIORIN, J. L. (2006). *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática.
- LEMAIRE, R. (2010). *Tradições que se refazem*. Estudos de Literatura Contemporânea. Brasília: Poéticas da Oralidade.
- LUZ, Zé da (1988). *Brasil Caboclo*. João Pessoa: Ed. Acauã.
- MARTÍN, I. C. (2005). Retórica Musical. El Madrigal Io pur respiro. *ICONO* 14, 3 (1), 1-36. doi:10.7195/ri14.v3i1.432
- POSSENTI, S. (1998). *Os humores da língua: análises linguísticas de piadas*. Campinas: Mercado das Letras.
- PRETI, D. (2003). *Sociolinguística: Os Níveis de Fala: Um Estudo Sociolinguístico do Diálogo na Literatura Brasileira*. São Paulo.
- ROSA, F. T. M. (2008). *O Brásí Cabôco de Zé da Luz: Um passeio pela representação do sertão e de si*. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade do Estado da Bahia. Salvador.
- SANKOVITHC, T. (2006). Blasons du corps. In G. BRULOTTE & J. PHILLIPS (Eds.), *Encyclopedia of erotic literature*. New York: Routledge.
- ROUDINESCO, E., & PLON, M. (1998). *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- SILVA, V. A. P. (2009). Aspectos Estilísticos do Repertório Coral na Obra de Reginaldo Carvalho. *Musica Hodie*, Goiânia, 9(1), 67-91.

## MÚSICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: ANÁLISE DA PRESENÇA DE LETRAS DE MÚSICAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

*Music in science education: analysis of the presence of song lyrics in science textbooks of the final series of Elementary Education in Brazil*

BARROS, Marcelo <sup>13</sup> ; DINIZ, Priscilla <sup>14</sup>; ARAÚJO-JORGE, Tania <sup>15</sup>

---

### **R**esumo

Investigou-se a presença de letras de músicas brasileiras (de quaisquer gêneros) utilizadas como estratégias de ensino em 6 coleções de livros didáticos da disciplina Ciências, utilizados no Brasil para as séries finais do Ensino Fundamental (sexto ao nono anos), totalizando 24 livros. Apenas 32 letras de músicas foram evidenciadas em mais de 6200 páginas estudadas. Dos 24 livros analisados, 10 não possuíam nenhuma música utilizada como estratégia de ensino. 12 músicas, dentre as 32 que foram encontradas, apresentaram a letra integralmente. As letras foram submetidas à análise de conteúdo para identificação de categorias associadas aos eixos temáticos propostos para o ensino de ciências no país, e “Vida e Ambiente” concentrou 21 das 32 músicas. Os conhecimentos e as informações divulgadas no presente artigo podem facilitar o processo de escolha dos livros didáticos pelos professores de ciências, favorecendo uma escolha reflexiva, crítica e consciente.

### **R**esumo

It was investigated the existence of Brazilian song lyrics (any genre) used as strategies for teaching in 6 collections of textbooks of the discipline Sciences, used in Brazil for final grades of elementary school (sixth to ninth years), totaling 24 textbooks. Only 32 lyrics songs were found in more than 6200 pages that were studied. From the 24 books reviewed, 10 did not have any music used as a teaching strategy. 12 songs, among the 32 that were found, presented the lyrics in full. The lyrics were submitted to content analysis (Bardin, 2011), to identify analytical categories associated with the themes proposed for the science teaching in the country, and life and environment focused 21 of 32 songs. The knowledge and information disclosed in this article may facilitate the process of choosing textbooks for science teachers, encouraging a reflexive, critical and conscious choice.

**Palavras-chave:** *ensino de ciências; livros didáticos do ensino fundamental; ciência e arte; música como estratégia pedagógica.*

**Keywords:** *science education; textbooks of elementary school; science and art; music as a pedagogical strategy.*

**Data de submissão:** Junho de 2015 | **Data de publicação:** Setembro de 2015.

---

<sup>13</sup> MARCELO DINIZ MONTEIRO DE BARROS - Doutor em Ensino em Biociências e Saúde pelo Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz. Departamento de Ciências Biológicas da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) BRASIL. Email: [marcelodiniz@pucminas.br](mailto:marcelodiniz@pucminas.br).

<sup>14</sup> PRISCILLA GUIMARÃES ZANELLA DINIZ - Mestre em Ensino de Ciências pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Professora do Estado de Minas Gerais – SEE-MG e da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. BRASIL. Email: [priscillagzanella@gmail.com](mailto:priscillagzanella@gmail.com).

<sup>15</sup> TANIA CREMONINI DE ARAÚJO-JORGE - Doutora em Ciências pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisadora Titular do Laboratório de Inovações em Terapias, Ensino e Bioprodutos – Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz. BRASIL. E-mail: [taniaaj@ioc.fiocruz.br](mailto:taniaaj@ioc.fiocruz.br)

## INTRODUÇÃO<sup>16</sup>

No Brasil, o livro didático é o principal recurso pedagógico utilizado pelo professor em sala de aula (CARLINI-COTRIM & ROSEMBERG, 1991). Estima-se que, para a maioria dos professores, o livro didático seja a única fonte para a prática da leitura e para a aquisição de informações. Diante das condições precárias encontradas em muitas escolas, o livro didático é praticamente o único recurso auxiliar para o desenvolvimento das atividades de ensino (VASCONCELOS & SOUTO, 2003; ASSIS & RAVANELLI, 2008; BATISTA, CUNHA & CÂNDIDO, 2010). Além disso, o livro didático é a principal referência teórica e metodológica para os professores, pois organiza e orienta os conteúdos e atividades que serão desenvolvidas em sala de aula (FREITAG, MOTTA & COSTA, 1997; GAYAN & GARCÍA, 1997). Exatamente por isso, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>17</sup>, que avalia e autoriza a aquisição, com recursos públicos, das coleções de livros didáticos para o uso nas escolas públicas de todo o país. Desse modo, os alunos das escolas públicas brasileiras, matriculados no Ensino Fundamental, recebem do MEC livros didáticos sem qualquer custo. Estudo de Vasconcelos e Souto (2003) aponta que o PNLD vem aperfeiçoando continuamente os aspectos formais e os requisitos de conteúdo e de metodologia apresentados pelos autores e editoras, evitando a presença de erros conceituais e a comercialização dos livros reprovados.

Os livros didáticos devem ser escolhidos a luz do contexto real de vida dos alunos, compreendidos pelos seus professores. Por sua vez, os professores devem fazer a escolha mais adequada a fim de beneficiar a aprendizagem de seus alunos. O presente estudo pretende gerar elementos para ajudar aos professores nessa difícil tarefa.

Diversas pesquisas em livros didáticos de ciências já foram realizadas no Brasil, mas nenhuma sobre o tema do uso da música como estratégia para o ensino. O trabalho de Rosa e Mohr (2010) analisou os conteúdos de micologia para o Ensino Fundamental; Vasconcelos e Souto (2003) desenvolveram uma proposta de critérios para a análise do conteúdo zoológico para os livros de Ciências do Ensino Fundamental; Freitas e Martins (2008) investigaram as concepções de saúde; livros das séries iniciais do Ensino

---

<sup>16</sup> Agradecimentos -A cada uma das seis escolas que disponibilizaram os livros para a pesquisa, incluindo toda a sua equipe pedagógica, e de forma especial às bibliotecárias. Apoio financeiro - Instituto Oswaldo Cruz-Fiocruz.

<sup>17</sup> [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391option=com\\_contentview=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391option=com_contentview=article)

Fundamental foram estudados por Selles e Ferreira (2004) quanto às representações sobre as estações do ano (15 livros); por Martins e Guimarães (2002) para as concepções de natureza (67 livros); por Campos e Lima (2008) sobre o ciclo do nitrogênio (oito coleções de livros). Cassab e Martins (2008) pesquisaram os sentidos que os professores de ciências atribuem ao livro didático em um contexto de escolha do material. Livros de Ensino Médio também foram estudados, por Sandrin, Puerto e Nardi (2005) que verificaram erros conceituais acerca das serpentes e dos acidentes ofídicos (em 27 livros), por Brito, Santos e Oliveira (2011), que analisaram a nomenclatura anatômica adotada (em 7 livros), por Bellini (2006), que estudou o conceito de evolução em 12 livros, e por França, Margonari e Schall (2011) que pesquisaram o conteúdo das leishmanioses em livros didáticos de Ciências e Biologia.

Estudos envolvendo as conexões da música com o ensino de ciências também vem sendo desenvolvidos por alguns autores no Brasil. Nosso grupo (BARROS, ZANELLA, & ARAÚJO-JORGE, 2013), constatou a baixa frequência ou a não utilização, pelos professores de ciências e de biologia, da música popular brasileira como estratégia de ensino. Silveira e Kiouranis (2008) desenvolveram projetos em Ensino de Química através da utilização da música; Francisco Júnior e Lauthartte (2012) trabalharam com músicas na educação científica em uma escola pública de educação básica na Amazônia, solicitando a produção de paródias como instrumento de avaliação; Ribas e Guimarães (2004) procuraram ver de que forma temas comumente associados à Biologia eram narrados nas músicas de Arnaldo Antunes e do grupo Titãs. Moreira e Massarani (2006) estudaram trechos de letras de músicas provenientes do acervo da música popular brasileira e estabeleceram conexões dessas com atividades científicas. No ano seguinte os mesmos autores analisaram como surgem e se expressam temas e visões sobre a ciência nas letras de canções da música popular brasileira (MOREIRA & MASSARANI, 2007).

As letras das músicas podem favorecer o ensino de ciências, através da prática da transposição didática (CHEVALLARD, 1991), partindo da premissa de que os conteúdos das letras podem facilitar o processo de transformação de uma linguagem científica em um conteúdo que deve ser ensinado aos alunos. A ideia é associar as informações presentes nas letras das músicas aos mais variados conteúdos e saberes científicos.

Na linha de pesquisa que aborda a possibilidade da utilização da música como estratégia para o ensino de Ciências, investigamos no presente estudo a existência de letras de músicas brasileiras (de quaisquer gêneros) em seis (6) coleções de livros

didáticos da disciplina Ciências, para as séries finais do Ensino Fundamental (sexto ao nono anos). As coleções estudadas refletem as escolhas feitas pelos professores de seis escolas (duas particulares, duas públicas municipais e duas públicas estaduais) com as quais temos trabalhado no município de Belo Horizonte, Minas Gerais.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

A pesquisa teve abordagem mista, qualitativa e quantitativa. Realizamos análise de conteúdo segundo a metodologia de Lüdke e André (1986) e Bardin (2011), através de leitura detalhada, e que foi efetuada duas vezes, de todos os conteúdos e informações apresentadas em seis coleções de livros didáticos de ciências, para as séries finais do Ensino Fundamental (sexto ao nono anos), totalizando 24 livros. Este método permite analisar o conteúdo de livros e procura descrever, sistematicamente, o conteúdo das comunicações (MARCONI & LAKATOS, 2008). Procuramos a presença de qualquer letra de música em cada um dos livros didáticos, tomando as letras de músicas como unidade de análise para a construção do artigo. Os resultados brutos foram tratados e, a partir deles, quadros e gráficos foram elaborados, fornecendo informações qualitativas e quantitativas, respectivamente (BARDIN, 2011, p. 131).

Figuras que apresentam as letras de músicas como estratégias de ensino nos livros didáticos de ciências também foram inseridas. Dos 24 livros analisados, 16 deles foram recomendados pelo PNLD (BRASIL, 2011) para os anos letivos de 2011, 2012 e 2013. Duas coleções de livros didáticos não faziam parte dessa recomendação. A primeira era adotada na escola particular pesquisada, que não levava em consideração as informações do PNLD 2011. A segunda era adotada na escola de educação especial para alunos cegos e de baixa visão que também foi pesquisada e utilizava livros publicados em 1996 (dois deles), 1997 e 1998. Estes livros têm transcrições em braile para uso na escola, mas analisamos os convencionais.

Foram estudados 24 livros didáticos, presentes em seis coleções distintas. O Quadro I apresenta as obras que foram analisadas.

**Quadro I** – Livros estudados no presente trabalho.

Nome dos livros	Editora	Autor(es)	Edição (ões)	Ano(s) da publicação	Número de páginas
Construindo Consciências: 6º, 7º, 8º, 9º anos	Scipione	Caro et al	3ª	2011	264, 248, 232, 264
Ciências: o meio ambiente: 6º, 7º, 8º, 9º anos	Ática	Barros e Paulino	4ª	2010	256, 256, 232, 256
Ciências & educação ambiental: 5º 6º, 7º, 8º anos	Ática	Cruz	29ª, 18ª, 21ª, 19ª	1997, 1996, 1998, 1996	200, 208, 192, 247
Ciências naturais: aprendendo com o cotidiano: 6º, 7º, 8º, 9º anos	Moderna	Canto	3ª	2009	287, 272, 304, 328
Ciências: 6º, 7º, 8º, 9º anos	Ática	Gewandsznajder	4ª	2010	232, 288, 256, 296
Para viver juntos: ciências, 6º, 7º, 8º, 9º anos	Edições SM	Catani et al; Aguilar; Aguilar e Signorini; Nery e Killner	2ª	2011	272, 303, 239, 353

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Quadro II apresenta as letras de músicas encontradas nas 6 coleções estudadas, incluindo o eixo temático que identificamos a partir da análise de conteúdo realizada (5ª coluna). Foram apenas 32 músicas em mais de 6200 páginas (0,5% das páginas), resultado que reflete um pouco uso dessa estratégia pelos autores. Foram encontradas letras abordando os quatro eixos temáticos para o Ensino de Ciências estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998): Vida e Ambiente, Ser Humano e Saúde, Tecnologia e Sociedade e Terra e Universo.

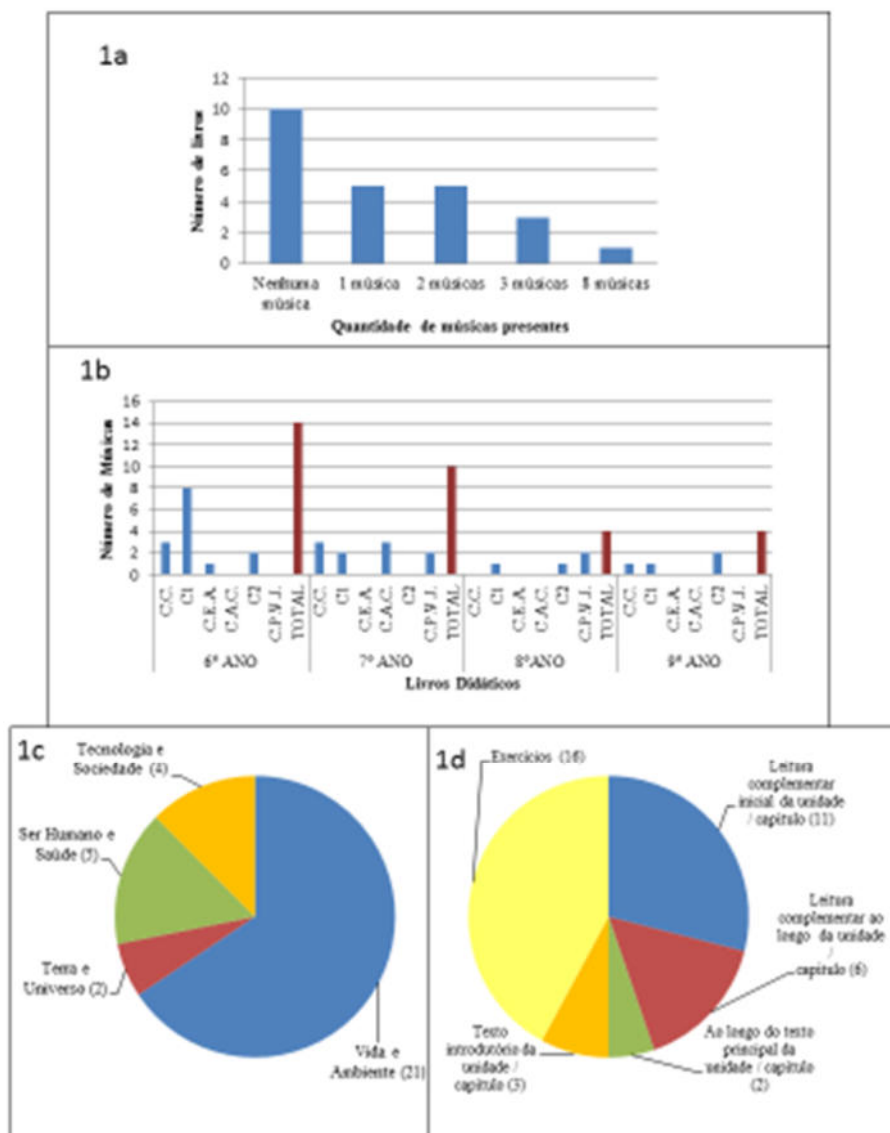
**Quadro II** – Relação das coleções, séries/anos do Ensino Fundamental ao qual o livro se destina, músicas encontradas, compositores, unidades, capítulos, páginas e eixos temáticos aos quais as músicas se vinculam.

Coleção	Ano	Música/ Compositor	Unidade/Capítulo/Página em que a música é encontrada	Eixo temático ao qual a música se vincula
1	6º ANO	Asa Branca / Luiz Gonzaga	Ciclos da vida / Pelos caminhos da água / Pág. 52	Vida e Ambiente
		O ar / Vinicius de Moraes, Toquinho e Bacalov	A diversidade dos materiais / O ar: que material é esse? / Pág. 110	Tecnologia e Sociedade
		Caranguejo não é peixe / Domínio público	A diversidade da vida / Conhecendo os invertebrados / Pág. 202	Vida e Ambiente
	7º ANO	Oh Ema / Domínio público	A diversidade de ambientes / Os ambientes da Terra / Pág. 37	Vida e Ambiente
		Luz do Sol / Caetano Veloso	Energia e Ambiente / O sol e a vida na terra / Pág. 144	Vida e Ambiente
		Lunik 9 / Gilberto Gil	Lua, Sol e movimentos da Terra / A lua, nossa vizinha / Pág. 205	Terra e Universo
2	9º ANO	Cérebro eletrônico / Gilberto Gil	Ciência, tecnologia e sobrevivência / Tecnologia e saúde / Pág. 165	Ser humano e Saúde
		Luz do Sol / Caetano Veloso	Os seres vivos e o ambiente / A transferência de matéria e de energia num ecossistema / Pág. 28	Vida e Ambiente
		Tico-tico no fubá / Zequinha de Abreu	Os seres vivos e o ambiente / A transferência de matéria e de energia num ecossistema / Pág. 37	Vida e Ambiente

	6º ANO	No tabuleiro da baiana / Ary Barroso	Os seres vivos e o ambiente / A transferência de matéria e de energia num ecossistema / Pág. 28	Vida e Ambiente
		Suíte dos pescadores / Dorival Caymmi	Os seres vivos e o ambiente / A distribuição da vida na biosfera / Pág. 52	Vida e Ambiente
		Sobradinho / Sá e Guarabira	Os seres vivos e o ambiente / O ser humano e o ambiente / Pág. 74	Vida e Ambiente
		O orvalho vem caindo / Noel Rosa e Kid Pepe	A água no ambiente / A água e seus estados físicos / Pág. 164 e 165	Vida e Ambiente
		Sonho de papel / Alberto Ribeiro e João de Barro	O ar e o ambiente / A composição do ar / Pág. 194	Vida e Ambiente
		As pastorinhas / Noel Rosa e João de Barro	Universo – o ambiente maior / O sistema solar / Pág. 243	Terra e Universo
	7º ANO	As árvores / Arnaldo Antunes e Jorge Ben Jor	O reino das plantas / Angiospermas: Raiz, caule e folha / Pág. 126	Vida e Ambiente
		A cultura / Arnaldo Antunes	O reino dos animais (II): os vertebrados / Os anfíbios / Pág. 216	Vida e Ambiente
	8º ANO	O filho que eu quero ter / Toquinho e Vinícius de Moraes	A organização do corpo humano / A divisão celular / Pág. 25	Ser humano e Saúde
	9º ANO	Como uma onda / Lulu Santos e Nelson Mota	O estudo da física / As ondas e o som / Pág. 120	Tecnologia e Sociedade
3	6º ANO	Cio da terra / Milton Nascimento e Chico Buarque	O solo e o meio ambiente / O preparo do solo agrícola / Pág. 147	Vida e Ambiente
4	7º ANO	Carcará / João do Valle e José Cândido	Vida e Ambiente / A adaptação dos seres vivos / Pág. 29	Vida e Ambiente
		Quadrinha da barata / Domínio público	Vida e Ambiente/ Diversidade da vida animal: invertebrados / Pág. 125	Vida e Ambiente
		Gralha Azul / Fátima Gimenez	Vida e Ambiente / Diversidade das plantas / Pág. 150	Vida e Ambiente
5	6º ANO	O ciclo sem fim - Versão brasileira da música Circle of life / Elton John	Os seres vivos e o ambiente / Relação entre os seres vivos / Pág. 41	Vida e Ambiente
		Planeta Água / Guilherme Arantes	A água / Os estados físicos da água / Pág. 125	Vida e Ambiente
	8º ANO	Cor de rosa choque / Rita Lee e Roberto de Carvalho	Sexo e Reprodução / O sistema genital ou reprodutor / Pág. 193	Ser humano e Saúde
	9º ANO	Parabolicamará / Gilberto Gil	A física / A natureza da luz / Pág. 240	Tecnologia e Sociedade
		Chiclete com banana / Gordurinha e Almira Castilho	A física / A natureza da luz / Pág. 240	Tecnologia e Sociedade
6	7º ANO	Asa Branca / Luiz Gonzaga	Vida e Ambiente / Ecologia / Pág. 37	Vida e Ambiente
		Sapo cururu / Domínio público	Vida e Ambiente / Vertebrados/ Pág. 254	Vida e Ambiente
	8º ANO	Pensar em você / Chico César	Ser Humano e Saúde / Sistema nervoso e órgãos sensoriais / Pág. 161	Ser humano e Saúde
		Carinhoso / Pixinguinha e João de Barro	Ser Humano e Saúde / Sistema nervoso e órgãos sensoriais / Pág. 179	Ser humano e Saúde

\* **Coleção 1** - Construindo Consciências (CARO *et al*, 2011a, 2011b, 2011c, 2011 d). **Coleção 2** - Ciências (BARROS & PAULINO, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d). **Coleção 3** - Ciências & Educação Ambiental (CRUZ, 1996a, 1996b, 1997, 1998). **Coleção 4** - Ciências Naturais – Aprendendo com o cotidiano (CANTO, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d). **Coleção 5** - Ciências (GEWANDSZNAJDER, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d). **Coleção 6** - Para Viver Juntos: Ciências (AGUILAR, 2011; AGUILAR & SIGNORINI, 2011; CATANI *et al*, 2011; NERY & KILLNER, 2011).

As informações detalhadas no Quadro II foram quantificadas em relação a cinco diferentes aspetos (Fig. 1a). A distribuição de letras de músicas nos livros analisados evidenciou que 10 dos 24 livros analisados (42%) não apresentaram nenhuma música como estratégia de ensino de ciências, um número alto, em nossa opinião. A exceção de um livro didático de Ciências, do 6º ano (BARROS & PAULINO, 2010a), que apresentou 8 músicas, os demais livros apresentaram apenas 1, 2 ou 3 letras de músicas como estratégia de ensino.



**Figura 1** – Análises quantitativas realizadas na pesquisa. Figura 1a: Quantidade de músicas presentes nos livros didáticos analisados. Figura 1b: Quantidade de músicas presentes em cada livro didático analisado (C.C: Construindo Consciências (CARO *et al.*, 2011); C1: Ciências (BARROS & PAULINO, 2010); C.E.A.: Ciências & Educação Ambiental (CRUZ, 1996a, 1996b, 1997, 1998); C.A.C: Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano (CANTO, 2009); C2: Ciências (GEWANDSZNAJDER, 2010); C.P.V.J: Para viver juntos: Ciências (AGUILAR, 2011; AGUILAR & SIGNORINI, 2011; CATANI *et al.*, 2011; NERY & KILLNER, 2011)). Figura 1c: Eixos temáticos da disciplina Ciências Naturais (PCNs, 1998) abordados nas letras das músicas presentes nos livros analisados. Figura 1d: Seção do livro didático em que a música é encontrada.

Observou-se uma maior quantidade de letras de músicas nos livros do 6º ano, diminuindo no 7º ano e declinando mais ainda do 7º para o 8º ano (Fig. 1b). Do 8º para o 9º ano esse número de letras de músicas se manteve constante.

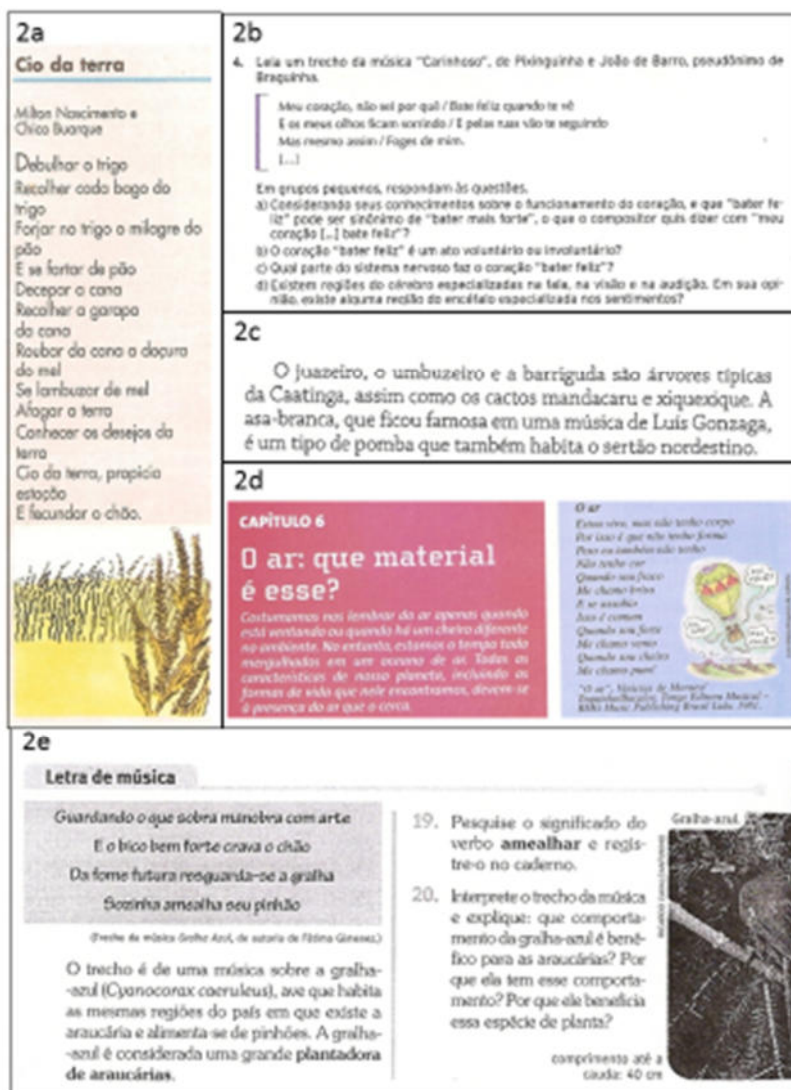
No que se refere aos eixos temáticos para o Ensino de Ciências, observamos que 65% das letras de músicas (21 em 32) se vinculavam ao eixo temático “Vida e Ambiente” (Fig. 1c), seguidos por “Ser humano e saúde” (5 músicas), Tecnologia e sociedade (4 músicas) e por “Terra e Universo”, com apenas 2 letras de músicas nos 24 livros. Provavelmente, o maior número de associações se deve à grande quantidade de conteúdos que o tema “Vida e Ambiente” apresenta.

Quanto às seções dos livros em que as letras das músicas foram encontradas, verificou-se que a maior parte surgiu na forma de leituras complementares (Fig. 1d), tópico do livro em que os autores procuraram estabelecer conexões mais apropriadas entre o conhecimento científico e o conhecimento artístico. De Cicco e Vargas (2012), que pesquisaram em oito coleções de livros didáticos de Biologia, os conteúdos que abordavam as doenças sexualmente transmissíveis, também encontraram maioritariamente o tema das DSTs em tópicos de leituras complementares, com ênfase na AIDS. Se somarmos as letras de músicas encontradas nas leituras complementares (Fig. 2d) do início da unidade ou capítulo (11) àquelas encontradas nas leituras complementares ao longo da unidade ou capítulo (6), encontramos uma quantidade maior do que aquela presente nos exercícios (Fig. 2e). É pertinente informar que, nesse gráfico, constatou-se que uma mesma música pode ser encontrada em mais de um local.

Não se pretende aqui, propor o livro ideal, como se existisse, sobretudo em um país tão grande como o Brasil. Além disso, tal iniciativa contribuiria para o empobrecimento da diversidade cultural que se apresenta em nosso país. Megid Neto e Fracalanza (2003) propuseram que o PNLD estimule a produção de materiais didáticos em cada região, com o que concordamos.

Cassab e Martins, 2008, descreveram a preferência dos professores por livros que apresentam conteúdos mais precisos, em detrimento da natureza do saber veiculado e do esforço para suprimir aspectos sociais, culturais e que colaboram para a formação do cidadão. Pela análise dos 24 livros didáticos listados no presente artigo, verificamos uma maior preocupação com as questões de conteúdo. Verificamos também que os aspectos da cultura musical foram muito pouco abordados.

Rosa e Mohr (2010) argumentam que não é aconselhável que o professor dependa exclusivamente ou em excesso do livro didático, para que ele não se torne refém dos conteúdos presentes, ou mesmo ausentes, bem como dos erros e dos potenciais entraves das obras. Como consideramos que a música pode ser uma estratégia pedagógica para viabilizar uma aprendizagem mais rica e diversa, propomos que os professores devam buscar novos materiais, mídias, vídeos, e demais instrumentos potencialmente significativos, fora dos livros didáticos, uma vez que a presença da música nos mesmos se mostrou bastante reduzida ou mesmo inexistente.



**Figura 2** – Formas como as letras de músicas são encontradas nos livros didáticos. Figura 2a: Letra de música apresentada integralmente em um livro didático. Fonte: CRUZ, 1996a, pág. 147. Figura 2b: Letra de música apresentada parcialmente em um livro didático. Fonte: AGUILAR & SIGNORINI, 2011, pág. 179. Figura 2c: Letra de música citada em um livro didático. Fonte: AGUILAR, 2011, pág. 37. Figura 2d: Letra de música apresentada na forma de leitura complementar. Fonte: CARO *et al*, 2011a, pág. 110. Figura 2e: Letra de música apresentada na forma de exercício. Fonte: CANTO, 2009b, pág. 150.

Das 32 letras de músicas encontradas, 12 foram apresentadas integralmente, 19 parcialmente 1 foi apenas citada, como exemplificado respectivamente nas Figuras 2a, 2b e 2c. A apresentação em forma completa favorece o conhecimento da letra da música e da sua associação com o que se pretende aprender em ciências. É pertinente informar que foram encontradas em coleções distintas as músicas “Luz do Sol” (em um livro foi encontrada integralmente e no outro parcialmente) e “Asa Branca” (em um livro foi encontrada parcialmente e no outro a música foi apenas citada).

**3a** **Quadrinha**

A barata diz que tem  
Um anel de formatura  
É mentira da barata  
Ela tem é casca dura

8. a) A que grupo de invertebrados pertence a barata?  
b) O grupo que você citou no item a tem subdivisões. A que subdivisão pertence a barata?  
c) Qual a denominação científica da “casca dura”? De que substância é feita?

**3b** **O filho que eu quero ter**

É comete a gente sonhar, eu sei,  
Quando vem o solandocer;  
Pois eu também dei de sonhar  
Um sonho lindo de ruir.  
Vejo um berço e nele eu me deitava  
com um prumo a nos cortar  
e assim, chorando, acalentei  
o filho que eu quero ter.

Dorme, meu pequeninho  
Dorme, que a vida já vem  
Tua pai está muito sonolento  
De tanto amor que ele tem.

De repente a vida se  
Transforma  
Não mesmo igual a nada  
Que não comendo me beijo  
Quando eu chegar lá de onde eu vim.  
Um sussurro sempre a me lembrar  
Um porquê que não tem fim.  
Um filho a quem só queria bem  
E a quem só digo que sim.

Dorme, menino levado  
Dorme, que a vida já vem  
Tua pai está muito sonolento  
De tanto amor que ele tem.

Quando a vida, então, me quiser levar  
Pela porta que me deu  
Será que a vida me quiser  
No derradeiro beijo seu.  
E ao sentir também sua mão no meu  
Meu olhar dos olhos seus,  
Quanto a mim a me lembrar  
Nem sei mais de nada.

Dorme, meu pai, sem cuidado  
Dorme, que ao acordar  
Tua filha estará sorridente  
Com o filho que ele quer ter.

Templado, Vinícius de Moraes  
Rev. de Mar. J. Paulo Cesar, 1982

Veja estes trechos da música “Parabóicamarã”, de Gilberto Gil  
(Warner Music, 1982):

**3c**

Antes mundo era pequeno  
Porque Terra era grande  
Hoje mundo é muito grande  
Porque Terra é pequena  
Do tamanho da amiana parabóicamarã

Antes longe era distante  
Perto, só quando dava  
Quando muito, ali da frente  
E o horizonte acabava  
Hoje lá trás das montes,  
dentro de casa, camarã

**3d**

**Discuta estas ideias**

a) De dia, o planeta Mercúrio é muito quente. Sua temperatura chega a mais de 400 °C. Netuno é um planeta muito frio, gelado; sua temperatura superficial média é de aproximadamente -200 °C. Observar a figura acima e explicar a grande diferença de temperatura entre Mercúrio e Netuno.

b) “A estrela-d'alva/ No céu desponta/ E a Lua anda tonta/ Com tamanho esplendor/ E as pastoreinhas/ Pra consolo da Lua/ Vão cantando na rua/ Lindos versos de amor.” Esse é um trecho da música “A estrela-d'alva”, dos compositores brasileiros Noel Rosa e João de Barros. “Estrela-d'alva” e “estrela da manhã” são nomes populares atribuídos ao planeta Vênus. Por que Vênus é um planeta e não uma estrela?

**Figura 3** – Fragmentos de livros didáticos apresentando trechos de letras de músicas associadas aos eixos temáticos propostos para o ensino de ciências (PCNs, 1998). Figura 3a: Letra de música associada ao eixo temático Vida e Ambiente. Fonte: CANTO, 2009b, pág. 125. Figura 3b: Letra de música associada ao eixo temático Ser humano e Saúde. Fonte: BARROS & PAULINO, 2010a, pág. 243. Figura 3c: Letra de música associada ao eixo temático Tecnologia e Sociedade. Fonte: GEWANDSZNAJDER, 2010d, pág. 124. Figura 3d: Letra de música associada ao eixo temático Terra e Universo. Fonte: BARROS & PAULINO, 2010c, pág. 25.

As figuras 3a, 3b, 3c e 3d fazem referência a letras de músicas associadas, respetivamente, aos eixos temáticos Vida e Ambiente, Ser humano e Saúde, Tecnologia e Sociedade e Terra e Universo.

Concordamos com os estudos de Nuñez, Ramalho, Silva e Campos (2001) que defendem que o livro didático de ciências deve comunicar-se com outros tipos de saberes, como uma obra aberta, problematizadora da realidade, que dialoga com a razão para o pensamento criativo.

Sandrin, Puerto e Nardi (2005) analisando 27 livros didáticos de ciências e de biologia, para os Ensinos Fundamental e Médio, constataram que são raras as publicações que estimulam os aspetos lúdicos e multiculturais, e que as atividades propostas valorizam sobretudo a memorização. Vasconcelos e Souto (2003, p. 94), afirmam que uma leitura atenta da maioria dos livros didáticos de ciências disponíveis no Brasil permite a constatação de uma abordagem tradicional, que gera atividades fundamentadas na memorização, com raras possibilidades de contextualização.

Resultados que demonstram uma utilização tão pequena das letras de músicas como recursos de ensino nos livros didáticos de ciências, contrastam com os estudos de Lopes (1999), que orienta que o saber escolar em disciplinas de cunho científico se constitui a partir da associação com os diferentes saberes sociais, como o saber de senso comum e o saber produzido pela ciência.

Defendemos fortemente a ideia da socialização das pesquisas em ensino de ciências e, nesse caso, em especial as pesquisas acerca dos livros didáticos. Amaral e Megid Neto, (1997) informam que possivelmente essa socialização poderá auxiliar o professor a pensar formas alternativas para a utilização das coleções didáticas que estão disponíveis para a prática do ensino.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O uso do conteúdo de letras de músicas como estratégia no ensino tem sido proposto e defendido por diversos autores (RIBAS & GUIMARÃES, 2004, MOREIRA & MASSARANI 2006, 2007, SILVEIRA & KIOURANIS, 2008, FRANCISCO JÚNIOR & LAUTHARTTE, 2012). No entanto, em nosso conhecimento, esse é o primeiro trabalho a verificar a presença de letras de músicas em livros de ciências do 6.º ao 9.º ano do ensino fundamental e a articulá-las com os eixos temáticos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Ciências. E destacamos a originalidade da associação de

quais letras foram utilizadas pelos autores como estratégias para o ensino de ciências nos livros didáticos. No percurso das pesquisas nesta linha de investigação, temos feito cursos e oficinas com professores utilizando músicas populares brasileiras como estratégia de sensibilização, motivação e fortalecimento de temas geradores para a promoção de debates sobre temas de ciências (BARROS, ZANELLA, & ARAÚJO-JORGE, 2013; BARROS & ARAÚJO-JORGE, 2013), e confirmado o potencial do uso das letras de músicas.

O pequeno número de letras de músicas, encontradas em apenas 0,5% das páginas estudadas, confirma a constatação de que os livros didáticos pesquisados, em geral, ainda valorizam e utilizam pouco a música como estratégia para o ensino de ciências. Apesar disso, o fato de apenas duas músicas terem sido encontradas em mais de um livro, mostra uma razoável diversidade de músicas já apropriadas pelos autores para a motivação e variação de estratégias. Nesse sentido, os conhecimentos e as informações divulgadas no presente artigo podem facilitar o processo de escolha dos livros didáticos pelos professores de ciências, favorecendo uma escolha reflexiva, crítica e consciente. A pesquisa pode, ainda, ajudar o trabalho do professor em sala de aula, destacando o potencial pedagógico da música como estratégia de ensino e aprimorando a sua formação cultural, bem como a dos alunos. Dessa forma, o professor poderá, de acordo com os seus interesses e diferentes realidades, associar cada vez mais a música ao ensino de ciências. Acreditamos que com mais e mais argumentos gerados na pesquisa em ensino de ciências, os docentes da educação básica brasileira possam vir a discutir com mais intensidade o assunto a fim de que se estabeleça, progressivamente, uma escolha cada vez mais eficaz do livro didático adotado na escola, aproveitando o potencial de trabalho com a música popular brasileira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, J. (2011). *Para viver juntos: ciências, 7º ano: ensino fundamental*. (2ª ed.). São Paulo: Edições SM.

AGUILAR, J., & SIGNORINI, P. (2011). *Para viver juntos: ciências, 8º ano: ensino fundamental*. (2ª ed.). São Paulo: Edições SM.

AMARAL, I., & MEGID, J. (1997). Qualidade do livro didático de ciências: o que define e quem define. *Ciência & Ensino*, Campinas, 2, 13-14.

- ASSIS, A., & RAVANELLI, F. (2008). Reflexões sobre o conceito de centro de gravidade nos livros didáticos. *Ciência & Ensino*, 2 (2), 1-11.
- BARDIN, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- BARROS, C., & PAULINO, W. (2010a). *Ciências: o meio ambiente: 6º ano*. (4ª ed.) São Paulo: Ática.
- BARROS, C., & PAULINO, W. (2010b) *Ciências: os seres vivos: 7º ano*. (4ª ed.) São Paulo: Ática.
- BARROS, C., & PAULINO, W. (2010c) *Ciências: o corpo humano: 8º ano*. (4ª ed.) São Paulo: Ática.
- BARROS, C., & PAULINO, W. (2010d) *Ciências: física e química: 9º ano*. (4ª ed.) São Paulo: Ática.
- BARROS, M., & ARAÚJO-JORGE, T. (2013). O desenvolvimento de oficinas associando a música ao ensino e à saúde no nordeste do Brasil. *II Encontro Internacional de Divulgadores da Ciência*, Rio de Janeiro.
- BARROS, M., ZANELLA, P., & ARAÚJO-JORGE, T. (2013). A música pode ser uma estratégia para o ensino de ciências naturais? Analisando concepções de professores da educação básica. *Revista Ensaio*, 15 (1), 81-94.
- BATISTA, M., CUNHA, M., & CÂNDIDO, A. (2010) Análise do tema virologia em livros didáticos de biologia do Ensino Médio. *Revista Ensaio*, 12 (1), 145-158.
- BELLINI, L. (2006). Avaliação do conceito de evolução nos livros didáticos. *Estudos em Avaliação Educacional*, 17 (33), 7-28.
- BRASIL. Ministério da Educação (2011). *Guia de Livros Didáticos PNLD 2011: Ciências*. Brasília: MEC.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: ciências naturais*. Brasília: MEC/SEF.
- BRITO, V., SANTOS, A. & OLIVEIRA, B. (2011). Análise da nomenclatura anatômica adotada nos livros de ciências e biologia. *Revista Didática Sistêmica*, 13(1), 3-19.
- CAMPOS, A., & LIMA, E. (2008). Ciclo do nitrogênio: abordagem em livros didáticos de ciências do ensino fundamental. *Investigações em Ensino de Ciências*, 13(1), 35-44.
- CANTO, E. (2009a). *Ciências naturais: aprendendo com o cotidiano: 6º ano*. (3ª ed.). São Paulo: Moderna.

- CANTO, E. (2009b). *Ciências naturais: aprendendo com o cotidiano: 7º ano*. (3ª ed.). São Paulo: Moderna.
- CANTO, E. (2009c). *Ciências naturais: aprendendo com o cotidiano: 8º ano*. (3ª ed.). São Paulo: Moderna.
- CANTO, E. (2009d). *Ciências naturais: aprendendo com o cotidiano: 9º ano*. (3ª ed.). São Paulo: Moderna.
- CARLINI-COTRIM, B., & ROSEMBERG, F. (1991) Os livros didáticos e o ensino para a saúde: o caso das drogas psicotrópicas. *Rev. Saúde Pública*, 25(4), 299-305.
- CARO, C., PAULA, H., SANTOS, M., LIMA, M., SILVA, N., AGUIAR, J., CASTRO, R., & BRAGA, S. (2011a). *Construindo Consciências: 6º ano*. (3ª ed.). São Paulo: Scipione.
- CARO, C., PAULA, H., SANTOS, M., LIMA, M., SILVA, N., AGUIAR, J., CASTRO, R., & BRAGA, S. (2011a) (2011b). *Construindo Consciências: 7º ano*. (3ª ed.). São Paulo: Scipione.
- CARO, C., PAULA, H., SANTOS, M., LIMA, M., SILVA, N., AGUIAR, J., CASTRO, R., & BRAGA, S. (2011a) (2011c). *Construindo Consciências: 8º ano*. (3ª ed.). São Paulo: Scipione.
- CARO, C., PAULA, H., SANTOS, M., LIMA, M., SILVA, N., AGUIAR, J., CASTRO, R., & BRAGA, S. (2011a) (2011d). *Construindo Consciências: 9º ano*. (3ª ed.). São Paulo: Scipione.
- CASSAB, M., & MARTINS, I. (2008). Significações de professores de ciências a respeito do livro didático. *Revista Ensaio*, 10 (1), 1-24.
- CATANI, A., KILLNER, G., & AGUILAR, J. (2011). *Para viver juntos: ciências, 6º ano: ensino fundamental*. (2ª ed.). São Paulo: Edições SM.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposicion didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La Pensee Sauvage.
- CRUZ, D. (1998). *Ciências & educação ambiental: o corpo humano*. (21ª ed.). São Paulo: Ática.
- CRUZ, D. (1997). *Ciências & educação ambiental: o meio ambiente*. (29ª ed.). São Paulo: Ática.
- CRUZ, D. (1996a). *Ciências & educação ambiental: os seres vivos*. (18ª ed.). São Paulo: Ática.

- CRUZ, D. (1996b). *Ciências & educação ambiental: química e física*. (19ª ed.). São Paulo: Ática.
- DE CICCIO, R., & VARGAS EP (2012). As Doenças Sexualmente Transmissíveis em livros didáticos de biologia: aportes para o ensino de ciências. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias (En línea)*, 7, 10- 21.
- FRANÇA, V., MARGONARI, C., & SCHALL, V. (2011). Análise do conteúdo das leishmanioses em livros didáticos de ciências e biologia indicados pelo Programa Nacional de Livros Didáticos (2008/2009). *Ciência & Educação*, 17(3), 625-644.
- FRANCISCO JUNIOR, W., & LAUTHARTTE, L. (2012). Música em aulas de química: uma proposta para a avaliação e a problematização de conceitos. *Ciência em Tela*, 5, 1-9.
- FREITAG, B., MOTTA, V., & COSTA, W. (1997). *O livro didático em questão*. (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- FREITAS, E., MARTINS, I. (2008). Concepções de saúde nos livros didáticos de ciências. *Revista Ensaio*, 10(2), 1-22.
- GAYÁN, E., & GARCÍA, P. (1997). Como escoger un libro de texto? Desarrollo de un instrumento para evaluar los libros de texto de ciencias experimentales. *Enseñanza de las Ciencias, número extra, V Congreso*, pp. 249-250.
- GEWANDSZNAJDER, F. (2010a). *Ciências: o planeta Terra: 6º ano*. (4ª ed.). São Paulo: Ática.
- GEWANDSZNAJDER, F. (2010b). *Ciências: a vida na Terra: 7º ano*. (4ª ed.). São Paulo: Ática.
- GEWANDSZNAJDER, F. (2010c). *Ciências: nosso corpo: 8º ano*. (4ª ed.). São Paulo: Ática.
- GEWANDSZNAJDER, F. (2010d). *Ciências: matéria e energia: 9º ano*. (4ª ed.). São Paulo: Ática.
- LOPES, A. (1999). *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: Ed.UERJ.
- LÜDKE, M., & ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.
- MARCONI, M., & LAKATOS, E. (2008). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. (7ª ed.). São Paulo: Atlas.

- MARTINS, E., & GUIMARÃES, G. (2002) As concepções de natureza nos livros didáticos de ciências. *Revista Ensaio*, 4(2), 1-14.
- MEGID, N., & FRACALANZA, H. (2003) O livro didático de ciências: problemas e soluções. *Ciência & Educação*, 9(2), 147-157.
- MOREIRA, I., & MASSARANI, L. (2006). (En)canto científico: temas de ciência em letras da música popular brasileira. *História, Ciências, Saúde, Manguinhos*, 13, 291-307.
- MOREIRA, I., & MASSARANI, L. (2007). Música e Ciência: Ambas filhas de um ser fugaz. *REUNIÓN DE LA RED DE POP Y IV TALLER CIÊNCIA, COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD*, 10, 2007, San José, Costa Rica.
- NERY, A., & KILLNER, G. (2011). *Para viver juntos: ciências, 9º ano: ensino fundamental*. (2ª ed.). São Paulo: Edições SM.
- NUÑEZ, I., RAMALHO, B., SILVA, I., & CAMPOS, A. (2001). O livro didático para o ensino de ciências. Selecioná-los: um desafio para os professores do Ensino Fundamental. *III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 2001, Atibaia/SP. *Anais do III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*.
- RIBAS, L., & GUIMARÃES, L. (2004). Cantando o mundo vivo: aprendendo biologia no pop-rock brasileiro. *Ciência & Ensino*, 12.
- ROSA, M., & MOHR, A. (2010). Os fungos na escola: análise dos conteúdos de micologia em livros didáticos do ensino fundamental de Florianópolis. *Experiências em Ensino de Ciências*, 5(3), 95-102.
- SANDRIN, M., PUORTO, G., & NARDI, R. (2005). Serpentes e acidentes ofídicos: um estudo sobre erros conceituais em livros didáticos. *Investigações em Ensino de Ciências*, 10(3), 281- 298.
- SELLES, S., & FERREIRA, M. (2004). Influências histórico-culturais nas representações sobre as estações do ano em livros didáticos de ciências. *Ciência & Educação*, 10(1), 101-110.
- SILVEIRA, M., & KIOURANIS, N. (2008). A música e o ensino de química. *Química nova na escola*, 28, 28-31.
- VASCONCELOS, S., & SOUTO, E. (2003). O livro didático de ciências no ensino fundamental - proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. *Ciência & Educação*, 9(1), 93-104.

## EM BUSCA DA MUSICALIDADE DO PORTUGUÊS EUROPEU FALADO

### *In search of musicality european portuguese spoken*

SANTOS Sandra<sup>18</sup>, POSTIGA, José Luís<sup>19</sup>

---

### **R**esumo

Partindo da condição interdisciplinar inerente ao desenvolvimento da obra musical contemporânea, é realizada uma abordagem a processos de criação musical baseados na sonoridade da língua portuguesa europeia. Trata-se de “Eternidade”, sobre o poema “Explicação de Eternidade” de José Luís Peixoto, onde a declamação cede todos os seus parâmetros de organização sonora para a construção da obra musical. São então focados os aspetos que rodeiam a criação musical, na procura de um sistema composicional que respeite a entoação, a acentuação, o ritmo, entre outros elementos, característicos da língua portuguesa europeia. Para tal, são estudadas os diferentes dialetos existentes em Portugal, de acordo com o que defende Cintra (1983), procurando desenvolver ferramentas que permitam uma fusão entre a língua falada e a “música” que dela resulta.

### **A**bstract

Departing from the interdisciplinary condition inherent on the development of contemporary musical composition, an approach is made to composition processes using the european Portuguese language sonorities. It's about “Eternidade”, on the José Luís Peixoto's poem “Explicação de Eternidade”, where the recitation gives all the sound structure for the construction of the musical work. There are then focused aspects surrounding the musical creation, in search of a compositional system that respects the intonation, stress, rhythm, and other features of the European Portuguese. To this end, the different dialects in Portugal are studied, according to Cintra (1983), seeking to develop tools that allow to merge the spoken language in it's “musicality”.

**Palavras-chave:** Fonética, Fonologia, Técnicas de Análise e Composição musical.

**Keywords:** Phonetics, Phonology, Techniques of Musical Analysis and Composition

**Data de submissão:** Setembro de 2015 | **Data de publicação:** Dezembro de 2015.

---

<sup>18</sup> SANDRA SANTOS - Departamento de Educação Musical. Escola Superior de Educação de Bragança. PORTUGAL. Correio eletrónico: [scaleiro@ipb.pt](mailto:scaleiro@ipb.pt)

<sup>19</sup> JOSÉ LUIS POSTIGA - Departamento de Comunicação e Arte. Universidade de Aveiro. PORTUGAL. Correio eletrónico: [luispostiga@ua.pt](mailto:luispostiga@ua.pt)

## INTRODUÇÃO

Este artigo documenta o processo criativo da obra “Eternidade”, para piano e eletrónica. Trata-se de uma obra que procura os seus fundamentos na sonoridade da leitura do poema, e nela as relações rítmicas, harmónicas e tímbricas que caracterizam a língua portuguesa europeia falada. Promove a adaptação de sistemas de metodologia de análise linguística, no domínio da fonética e da fonologia, adotando-os como estruturas musicais, de acordo com as características do dialeto da região do Douro Litoral. Esta é a primeira obra de um ciclo que procura estudar as identidades sonoras que diferenciam as pronúncias da mesma língua no território português. Por outro lado, fundem-se estes conceitos com as “imagens” musicais representativas do conteúdo semântico do próprio texto, numa alusão a um percurso histórico trilhado no âmbito da relação entre texto e música eruditos.

Assim, o presente artigo parte de um enquadramento da realidade interdisciplinar presente no processo composicional do século XX, relacionando a categorização apresentada por Heckhausen com os movimentos artísticos decorrentes. Depois é realizado um enquadramento histórico da relação entre texto e música nos domínios semânticos e fonéticos. Por último alude-se ao processo criativo da obra: do processo analítico e de seleção de materiais sonoros, estudo fonético do texto e representação musical da sua oralização, à definição de parâmetros musicais que se os definem.

### 1. INTERDISCIPLINARIDADE NA COMPOSIÇÃO MUSICAL

O conceito interdisciplinar é de difícil definição pois é aplicado numa grande amplitude de situações. Contudo, investigadores como Heckhausen (1972), Delattre (1973), Boisot (1972), Fazenda (1979, 1991, 1994), Durand (1991), Gusdorf (1990), Pombo (1994, 2003, 2005), assinalam três abordagens fundamentais: a interdisciplinaridade na investigação científica; a interdisciplinaridade no processo ensino/aprendizagem, e consequentemente na formação do professor que a pode por em prática; o projeto interdisciplinar.

Considerando o processo de composição musical como um trabalho laboratorial, focamos a nossa observação perante o procedimento de investigação científica. Neste sentido, Heckhausen (1972) propõe seis modalidades possíveis de interdisciplinaridade.

A primeira, denominada de *auxiliar*, produz-se quando os métodos usados por uma disciplina pertencem a outra. A segunda, *complementar*, acontece quando os domínios materiais se cobrem parcialmente em diferentes disciplinas, fomentando assim relações obrigatoriamente complementares entre os respetivos campos de estudo. A terceira, *compósita*, advém quando disciplinas assumidamente distantes possuem a necessidade fulcral de encontrar soluções técnicas para a resolução de problemas que resistem à evolução constante das contingências históricas. A *interdisciplinaridade heterogénea*, quarta modalidade, também denominada de interdisciplinaridade indeterminada, corresponde àquilo que podemos chamar de multidisciplinaridade, na medida em que resulta de posturas partilhadas e diferentes aglomeradas num objeto único, como o de uma enciclopédia. A quinta, *unificadora*, acontece pela aproximação de níveis de integração teórica e seus métodos correspondentes, resultando numa coerência cada vez mais estreita dos domínios de estudo das disciplinas. Por último, a *pseudointerdisciplinaridade*, que surge de uma interpretação errónea de interdisciplinaridade pelo fato de diferentes disciplinas usarem instrumentos de análise transdisciplinares.

Amato (2010) referiu-se à conjugação de diferentes campos do conhecimento humano existentes na origem musical. Na composição musical, por exemplo, são extensos os exemplos de emprego de fenómenos de outras disciplinas para a criação. É comum e correto assinalar-se a matemática como uma fonte recorrente dos compositores para a organização musical. Brindle (1987, p. 42-3) refere que a Matemática é a base do som, e este, exhibe nos seus aspetos musicais uma grande gama de propriedades numéricas, pois a própria natureza é notavelmente matemática.

Já não é possível pensar numa atitude composicional provinda integralmente de uma inspiração divina, quando as obras demonstram relações numéricas demasiado claras e evidentes. Simões (2005, p. 73-6) exemplifica com a *Flauta Mágica* como Mozart organiza os seus materiais formais com vista à ópera se tornar um símbolo da inspiração Maçónica – quer ao nível das personagens, como da estrutura cenográfica, das repetições motivicas, frásicas, melódicas, formais, etc. Por outro lado, na análise feita à obra de Béla Bartók, Lendvai (1971) apresenta imensas referências da presença da secção áurea e da série de Fibonacci fundamentais nos processos composicionais do criador húngaro. Num trabalho sobre a importância da simetria na composição musical, Solomon (2002) apresenta de forma clara a presença de ambas as teorias na organização total da *Música para Cordas Percussão e Celesta*, uma das obras mais emblemáticas da criação do

compositor. Por outro lado, é impossível analisar a música erudita do séc. XX sem a aplicação da teoria matemática dos conjuntos. O trabalho de Allen Forte (1977) foi fundamental na teorização do conceito. Contudo, o não conhecimento por parte dos compositores da base matemática da teoria não permitiria a Anton Webern desenvolver a sua *Sinfonia op.21*, em 1927, nem tão pouco a Stockhausen escrever *Gruppen* em 1955.

Pode-se então afirmar que o uso da teoria dos conjuntos na organização de materiais musicais enquadra-se no tipo de interdisciplinaridade *auxiliar* preconizado por Heckhausen (1972), pois existe uma adoção da metodologia matemática para a organização musical, alterando terminologias como translação ou reflexão, da primeira, para transposição e inversão, da segunda.

Um outro domínio interdisciplinar presente na composição musical é o criado com a literatura. A relação complementar entre estas disciplinas é tão antiga como a própria língua ou música, mas basta recuar até à música gregoriana para encontrar formas musicais resultantes de estruturas textuais, como são o caso do Hino. Para além disso as relações entre significados verbais e musicais apresentam-se desde logo nas Cantatas de J. S. Bach (relembre-se a título de exemplo os movimentos cruzados entre vozes e instrumentos aquando o surgimento da palavra *cruz*, ou os movimentos melódicos ascendentes correspondendo diretamente ao termo textual, ou ainda a menção a *Deus*, nos registos mais agudos, e a *Terra*, nos registos mais graves de uma mesma melodia), ou nos acompanhamentos criadores de cenários ideológicos nos *lieder* de Schubert (como o movimento ondulante da truta em *Die Forelle*, ou cíclico da roca em *Gretchen am spinnrade*). Com Wagner, esta relação ganha outra dimensão pelo uso do *Leitmotiv*, fazendo com que os materiais musicais se relacionem diretamente com a ação discursiva do libreto, permitindo uma aproximação total entre a música e o texto musicado, em busca de uma integração total da obra. Esta abordagem enquadra-se na interdisciplinaridade *complementar* de Heckhausen, na medida em que se formam relações complementares entre a música e a literatura.

No mesmo sentido, pode-se enquadrar no domínio da interdisciplinaridade *compósita* a relação entre a arquitetura e a música levada a cabo pelo compositor grego Iannis Xenakis, quer na criação de espaços para a produção musical, como no caso do Pavilhão Phillips da exposição mundial de Bruxelas, em 1958, para a projeção do *Poème électronique* de Edgar Varèse, como na criação de música para determinados espaços, como nos *Polytopes* de Montreal, Cluny e Messene. Destaque-se ainda, no mesmo

sentido, a composição de *Quodlibet* de Emmanuel Nunes (de 1990), cujos materiais musicais são organizados em torno da arquitetura do Coliseu dos Recreios em Lisboa.

Já a música criada com o propósito de participar em fenómenos multimédia pode ser vista como uma interdisciplinaridade *heterogénea*. Tome-se como exemplo a obra de João Pedro Oliveira, criada em 1998 para a Expo'98 – Lisboa. O compositor foi responsável pela secção musical da exposição patente no Pavilhão do Futuro, tendo composto 4 peças eletrónicas: *Atlas*, *Observatório dos Oceanos*, *Azul Profundo*, *Rumo ao Futuro*. Tendo a exposição como temática fundamental *o mar*, e tendo o compositor recebido a encomenda com os propósitos de enquadramento no referido certame, certamente os seus pontos de partida foram sonoridades que, de alguma forma se associassem com todo o *mise en scene*. Contudo, a aglomeração das diferentes posturas disciplinares que se uniram em torno daquela instalação, não impediu que de cada especialidade resultassem obras que são em si estanques e disciplinares.

Mas a música eletrónica é aquela que melhor representa uma interdisciplinaridade *unificadora*. Com efeito, desde o desenvolvimento da eletricidade que a humanidade procurou travar o tempo, congelando-o em registos que pudessem ser reproduzidos no futuro. Do primeiro fonógrafo ao áudio digital foram apenas 100 anos de investigação contínua no meio. Contudo, se numa primeira fase os sistemas de gravação tiveram um propósito comercial, cedo os investigadores perceberam que poderiam manipular os sons registados ou gerados eletronicamente para desenvolver novos princípios musicais. Das investigações dos técnicos da Rádio France, Pierre Schaeffer e Pierre Henry, nasceram os primeiros objetos musicais eletrónicos a partir do registo de sons concretos. Da pesquisa de Stockhausen em Colónia em torno dos geradores de sinais sonoros, nasceram as primeiras manipulações em torno dos sons eletrónicos. O que é certo é que o compositor de música eletrónica atual tem de ser necessariamente alguém que domina os fenómenos da linguagem informática e da engenharia do som para conseguir por em prática os seus intentos artísticos, da mesma maneira que um engenheiro informático que se dedique ao desenvolvimento de software musical tem de compreender o tipo de ferramentas que um compositor necessita. Existe neste sentido uma coerência cada vez mais próxima entre o domínio de estudo de ambos, de tal forma que muitas são as vezes em que permutam os campos de trabalho específicos. Um dos exemplos mais flagrantes desta fusão é o que sucede atualmente no IRCAM, em Paris, onde muitos técnicos desenvolvem em conjunto com os compositores que lá investigam novas tecnologias que vão ao encontro dos anseios de ambos – melhores ferramentas para a composição/produção musical.

A relação entre a música e a pintura é aquela que, ao longo da história da música, se parece enquadrar da melhor forma no paradigma da *pseudointerdisciplinaridade* heckhauseniano. É certo que Olivier Messiaen apontava a sinestesia como um dos elementos para definir as cores dos seus acordes – como em *Coleurs de la cité celeste* de 1963 – e também se pode encontrar obras musicais assentes nas organização metodológica da composição de uma pintura – como o faz Isabel Soveral em *Inscriptions sur une peinture* (de 2001) quando parte para a composição da obra depois de uma observação atenta do processo ativo de pintura de José de Guimarães. Mas sendo inúmeras as referências diretas entre obras de artes plásticas e musicais – como os célebres *Quadros de uma exposição* de Modest Mussorgsky – e mesmo partilhando como elementos fundamentais metodológicos os termos linha, textura, espaço, movimento, relevo, harmonia, camadas, colagens, etc., a relação entre ambos, do ponto de vista de compromisso interdisciplinar comum, acaba por ser demasiado frágil para sustentar processos interdisciplinares de composição musical.

## 2. TEXTO AO LONGO DA HISTÓRIA DA MÚSICA ERUDITA

Procurando na História da Música referências a uma relação pensada entre texto e música, é inevitável referir a união entre música e poesia na Época Clássica. Segundo Grout e Palisca (1997, p. 20), os dois termos eram praticamente sinónimos, e o termo ‘música da poesia’ representava uma “verdadeira melodia, cujos intervalos e ritmos podiam ser medidos de forma exacta”. Dessa fusão resultam termos como ‘Lírica’, para classificar a poesia cantada ao som da lira, ‘Ode’ que significava na tragédia a “arte do canto”, enquanto as formas textuais que eram “desprovidas de música eram também desprovidas de nome” (*Ibidem*).

Por outro lado, o âmbito divino atribuído à música está bem patente na música cristã medieval, e o desenvolvimento de pés rítmicos originários da música litúrgica apenas perpetua a dependência existente entre as duas manifestações artísticas.

Depois do nascimento da polifonia, em que o desenvolvimento técnico do contraponto levou a que a inteligibilidade do texto ficasse relegada para segundo plano, com o uso de textos diferentes sobrepostos em géneros como o motete, por exemplo, a recuperação da tradição vocal/teatral da Grécia Clássica, e o estabelecimento da monodia da camerata fiorentina, recuperou pelo recitativo o ritmo e a articulação do texto como

elemento fundamental da organização melódica. Daí até ao drama musical wagneriano, assiste-se a uma importação do texto como elemento de organização formal de uma obra de arte total: em última análise, pela técnica do leitmotiv é possível perceber o desenrolar dramático da obra sem que para tal seja necessário ouvir o texto.

Mas a relação entre as duas manifestações deve ser feita também nos âmbitos que abraçam o som vocal: a fala e o canto. Se na referida tragédia ambas se complementam, é certo que até ao século XX houve uma distinção no tratamento da voz falada e cantada, ao ponto de, por definição, uma ópera como a *Carmen* de Georges Bizet ser enquadrada no âmbito da *ópera comique*, pelo simples facto de possuir diálogos falados (BARTLET, 2006). Contudo, o Melodrama, um género em que palavras faladas eram acompanhadas por interlúdios musicais, esteve muito em voga nos últimos anos do século XIX (DUNSBY, 1992, p. 2): Richard Strauss usou-o em *Enoch Arden* (1897); Humperdinck utilizou notação precisa de ritmos para intervalos aproximados em *Die Königskinder* (1897), fazendo uma aproximação evidente entre os dois âmbitos; Arnold Schoenberg experimentou esta técnica em partes dos *Gurrelieder* (1900-01). Mas seria com o *sprechstimme*, o canto falado usado em *Pierrot Lunaire* (1912), que Schoenberg concretizaria a fusão entre os registos declamatório e cantado.

Esta dicotomia existente entre texto/música, e dentro da música canto/fala, traz ainda neste último uma nova: semântica/fonética. Se por um lado, encontramos fortes relações simbólicas entre o sentido textual e a sua representação sonora no simbolismo das cantatas e oratórias de J. S. Bach, acentuada por Schubert nas palavras cantadas e música que as acompanha em seus lieder (*Idem*, p. 3), por outro, o estudo e exploração do domínio da fonética estaria na base da denominada *Sound Poetry*, desenvolvida nos inícios do século XX e cujas principais figuras foram Hugo Ball, Tzara ou Henry Chopin. Este tipo de poesia aproveita em exclusivo o som dos fonemas constituintes das palavras, sejam elas existentes ou inventadas, e cuja preocupação é exclusivamente a sua estrutura sonora, indo ao encontro da essência da linguagem (PIMENTA, 2015). A transferência da organização destes sons para o âmbito das estruturas puramente musicais verifica-se por completo na *Ursonate* (1921) de Kurt Schwitters, uma “performance composta exclusivamente de sons que o autor diz serem primitivos e pré-rationais” (GAMARD, 2000, pp. 133-35).

É inevitável relacionar os desenvolvimentos da poesia sonora com os procedimentos composicionais de Dieter Schnebel. Com o *für stimmen (... missa est)* (1956-58 e 1966-69), o compositor desenvolve um sistema de notação musical que respeita o IPA (International Phonetic Alphabet), funcionando a obra como uma exploração fonética de excertos de textos bíblicos: I. *dt 316*, peça baseada no livro do Deutoronómio, capítulo 31 versículo 6; II. *AMN*, que se pronuncia *ah-em-en*; III.:! (*madrasha II*), cujo título principal é impronunciável e remete-se para um hino sírio dos primórdios do cristianismo (*madrasha*); IV. *Choralvorspiele I/II* as últimas peças do ciclo (ATINELLO, 2006, 2007).

Se a posição de Schnebel apresenta-se gradualmente crítica em relação ao serialismo de Darmstadt, cursos que acompanhou na década de 50, é precisamente pelo principal impulsionador do serialismo integral, Karlheinz Stockhausen que se encontra um estudo aprofundado da fonética da voz falada em *Stimmung* (1968), uma obra para 6 vocalistas que ao longo de 70 minutos explora os 24 parciais das séries de harmónicos produzidas a partir do acorde de Sib com 9ª, que em si é resultado dos 9 primeiros parciais da série (SAUS, 2009, p. 1). Para além de ser um ponto de partida para os desenvolvimentos da escola espectral francesa da década de 70, assenta num conjunto de transições sonoras entre os fonemas produzidos pelas vogais de ‘nomes mágicos’ de divindades gregas, romanas, maias, aztecas, bem como dos quatro poemas usados da autoria do compositor, três eróticos cujos elementos sonoros devem ser falados e um outro sobre o voo de um pássaro que o Stockhausen transforma em música pela repetição dos fonemas constituintes das palavras (BRADDELL, 2015).

Noutro âmbito pode-se encontrar a obra de Luciano Bério. O fonema torna-se no elemento fundamental da composição da *Sequenza III* para voz solo (1965), onde o compositor tenta associar “muitos aspectos da vida diária da voz, incluindo os sons triviais, sem excluir o canto e o nível intermédio” (BÉRIO, 2015). Partindo de um pequeno texto pedido a Markus Kutter, Bério sentiu necessidade de ‘destruir’ a sua estrutura de maneira a poder recuperar fragmentos desse trabalho em planos expressivos diferentes, reajustando-os de maneira a deixarem de fazer parte do mundo discursivo a fim de se tornarem musicais (*Idem*). Esta obra é o resultado de uma investigação profunda em torno dos sons vocais, foco principal de pesquisa, iniciado em 1954, com a criação conjunta com Bruno Maderna, do Estúdio de Fonologia musical, na RAI de Milão. É neste laboratório que o compositor exploraria as relações entre os sons e as palavras, de

onde se destaca a obra *Thema. Omagio a Joyce* (1958). Aqui o material composicional resulta de uma mistura da interpretação semântica do 11º capítulo do *Ulysses* de James Joyce, e da interpretação fonética resultante da sua leitura por parte de Cathy Berberian (DANIELE, 2010, p. 31).

Pode-se considerar que a última grande tentativa de síntese instrumental da voz acontece em 2008 na obra *Speakings* de Jonathan Harvey, para grande orquestra e eletrónica em tempo real, que segundo o compositor, tenta fundir os discursos musicais e falados por estes meios. Não se trata apenas de realçar os elementos semânticos do discurso através da síntese da fala, mas “enfatizar os aspetos não verbais da estrutura do discurso verbal na composição musical” (NOUNO *et al.*, 2009). O processo acontece num duplo sentido: o recurso às técnicas de composição assistida por computador para realizar a transcrição dos modelos de discurso falado em notação musical - consonantes mais ou menos sonoras ou percussivas, assim como as diferentes vogais, fonemas, ritmos e articulações frásicas; o recurso à análise e re-síntese em tempo real para transformar os sons orquestrais em estruturas características do discurso falado, difundidas em torno da plateia.

#### 4. O PROCESSO CRIATIVO DE “ETERNIDADE”

“Eternidade” é a primeira de um ciclo de obras dedicadas ao estudo musical da língua portuguesa europeia falada. Trata-se de uma investigação que pretende estudar as diferenças sonoras dos diferentes dialetos existentes em Portugal, quer do continente como dos arquipélagos dos Açores e Madeira, aos níveis fonéticos, fonológicos e semânticos.

O ponto de partida foi o estudo linguístico do poema “Explicação de Eternidade” de José Luís Peixoto, pertencente ao seu livro “A casa, a Escuridão” (2002), e que se transcreve:

*“devagar, o tempo transforma tudo em tempo.  
o ódio transforma-se em tempo, o amor  
transforma-se em tempo, a dor transforma-se  
em tempo.*

*os assuntos que julgámos mais profundos,  
mais impossíveis, mais permanentes e imutáveis,  
transformam-se devagar em tempo.*

*por si só, o tempo não é nada.  
a idade de nada é nada.  
a eternidade não existe.  
no entanto, a eternidade existe.*

*os instantes dos teus olhos parados sobre mim eram eternos.  
os instantes do teu sorriso eram eternos.  
os instantes do teu corpo de luz eram eternos.  
foste eterna até ao fim.”*

A interpretação do texto transportada para o âmbito musical resulta na seguinte leitura formal: uma primeira parte, de definição, em que o *tempo* é o elemento unificador, a um andamento *devagar*, e no qual se transforma o *impossível* (sem tempo), o *permanente* (estático) e *imutável* (no tempo); numa segunda parte, de mutação, o *tempo* delimita-se na *idade* e por oposição transforma-se em *eternidade* (sem tempo); uma terceira, de abrangência, juntam-se os opostos *instantes* (esporádicos) e *eternos* (sem tempo), assim como a delimitação no *fim* de *eternidade* - é também um discurso mais personalizado, refletindo em simultâneo a alma (eterna) e o corpo (fim).

Os elementos sonoros e rítmicos base foram retirados da gravação da leitura do poema. Por razões de naturalidade, o primeiro dialeto escolhido para análise, e por isso base para a composição desta obra, foi o dialecto português setentrional, da região subdialectal do Baixo-Minho e Douro-Litoral, seguindo a classificação de Cintra (1983). Assim sendo fez-se análise espectral ao sonograma resultante dos elementos registados, com realce para o comportamento dos parciais harmónicos e enarmónicos ao longo do tempo, no que diz respeito aos seus âmbitos de frequência e amplitude. Dessa análise foi possível obter informações precisas acerca das diferenças sonoras ocorridas: as consoantes de acordo com o ponto de articulação (bilabiais, lábio-dentais, pico-dentais, alveolares, palatais e velares vozeada) e o modo de articulação (oclusivas, fricativas, laterais e vibrantes); as vogais segundo a altura (altas médias e baixas) e ponto de articulação (anterior ou paleatal e central não arredondadas, posterior ou velal arredondadas), além das semi-vogais ou glides que formam ditongos decrescentes<sup>20</sup>.

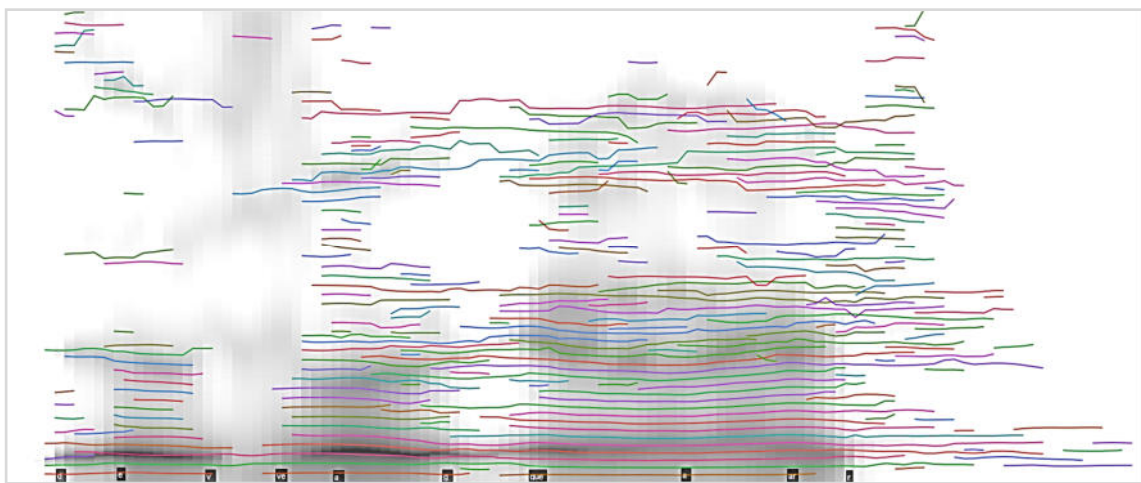
Tome-se como exemplo a primeira palavra do poema, definidora do andamento global: *devagar*, *divɐgar*, segundo o IPA. Trata-se de uma palavra de acentuação aguda ou oxítone, constituída por três sílabas, sendo a primeira composta por uma consoante apico-dental de articulação oclusiva oral (*d*) e uma vogal átona central de altura alta (*i*), a segunda por consoante lábio-dental fricativa (*v*) e vogal átona central de altura média

---

<sup>20</sup> [http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acessibilidade/capitulo3\\_1.html](http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acessibilidade/capitulo3_1.html).

(ɐ), enquanto a terceira sílaba, possui uma consoante velar vozeada que se articula de forma oclusiva oral (g), seguida de uma vogal tónica central baixa (a) e de uma consoante alveolar vozeada vibrante (r).

Foneticamente assiste-se a um abaixamento da altura das vogais, sendo a primeira suprimida pelo facto de estar entre duas consoantes. Contudo, a análise espectral à sua pronúncia revela que as duas primeiras vogais (i) e (ɐ) se fundem na articulação da segunda sílaba, voltando (ɐ) a surgir na articulação da sílaba tónica, fruto do local alto de articulação da consoante (g) e a sua passagem sonora para a vogal baixa (a). Assim, distendendo o som da palavra no tempo o seu resultado é:



d - i - v - i - ɐ - g - ɐ - a - r  
**Fig. 1** - Análise espectral da palavra “devagar” reescrita segundo API.

#### 4.1 A transformação em obra musical da pronúncia poética

Tendo em conta o procedimento analítico verificado do pondo de vista linguístico, o processo composicional da obra musical fica condicionado pela estrutura poética. Em primeiro lugar do ponto de vista formal - três secções constituídas por: definição de objetos sonoros; mutação de conceitos apresentados; re-definição dos objetos segundo os parâmetros transformados. Passando da macro para a micro-estrutura, são observados, com assistência do computador, do ritmo, harmonia e acentuação natural da pronúncia do poema. Usando o software desenvolvido pelo IRCAM Orchids, é feita uma transformação em notação musical do registo sonoro do poema, de onde se obtém padrões rítmicos característicos e comportamentos espectrais de cada componente.



Fig. 2 - Poliritmia resultante da análise do primeiro terceto do poema

Através da análise do resultado espectral realizado no Audiosculpt, e a leitura feita no Orchids, foi possível obter estruturas harmónicas características de cada palavra, fonema e transição entre ambos. A figura seguinte exemplifica a leitura feita pelo último em relação ao terceto inicial do texto.

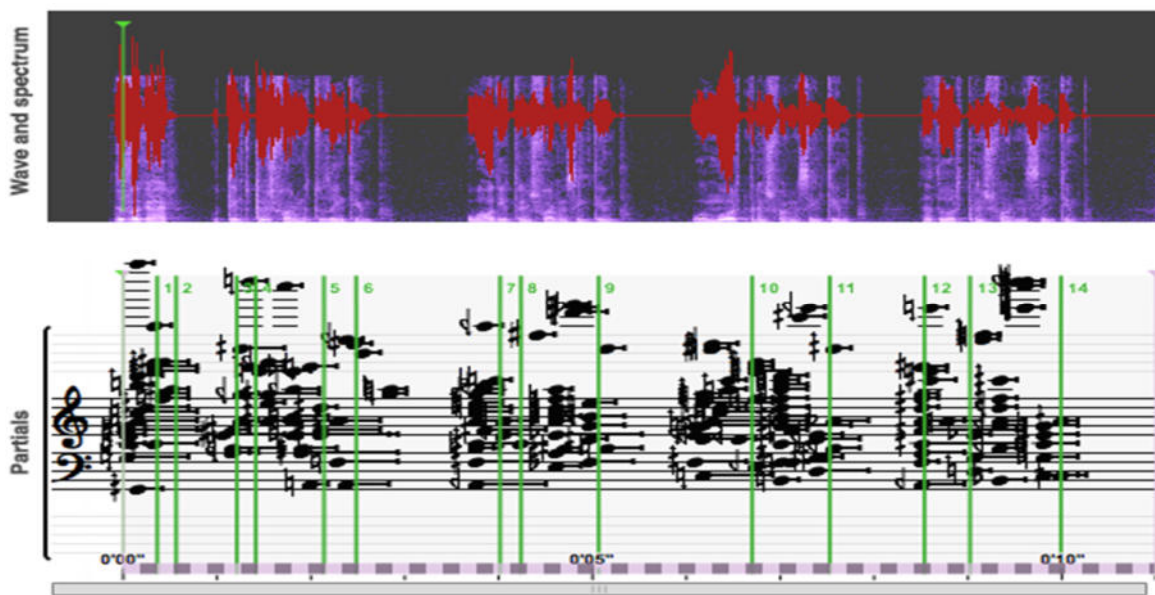


Fig. 3 - Resultado da leitura do espectrograma feito pelo Orchids ao registo sonoro da leitura do primeiro terceto.

Tendo em conta que a análise aos parciais harmónicos e inarmónicos revelam frequências não passíveis de serem executadas pelo piano (pelo facto de não estarem escritos na afinação bem temperada), é usada a eletrónica como elemento de “humanização” do discurso pianístico, aproximando a sua articulação com as consonantes verbais do texto. Contudo, no sentido de manter o discurso poético e falado no universo dos sons, a eletrónica pré-registada assenta na transformação de sonoridades exclusivamente produzidas pelo piano, seja de forma mais ou menos convencional (uso direto das cordas, percussão na estrutura, raspagem nas teclas, etc.).

## CONCLUSÃO

São estes os elementos fundamentais de composição musical, numa fusão entre a construção sonora de objetos que refletem a fonética do texto, bem como a expressão formal na obra da estrutura do próprio poema. Percebe-se assim que é o estudo linguístico e poético que está na base da composição da obra, refletindo o passado, pela representação musical dos elementos semânticos, mostrando o presente, pela análise musical de elementos falados transformados em informação musical.

Deste trabalho interdisciplinar resulta uma obra que inicia a busca entre as funções musicais que diferenciam o discurso falado em língua portuguesa europeia: que padrões tónicos e rítmicos evidenciam; que contornos melódicos e contextos harmónicos demonstram; como podem negar o título comumente atribuído de ser pouco musical.

A sua leitura enquanto informação sonora permite verificar algumas características que possui: um ritmo ternário, uma frequência base cuja movimentação melódica é quase “canto-chão”; uma complexidade harmónica resultante da permutação entre fonemas.

“Eternidade” surge assim com um duplo objetivo: continuar o caminho historicamente trilhado no sentido da fusão entre discurso falado e musical; demonstrar que a riqueza literária da língua portuguesa também se deve à própria estrutura sonora criada mental e oralmente em cada leitor/ouvinte.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMATO, R. C. F. (2010). Interdisciplinaridade, música e educação musical. *Opus*, Goiânia, 16(1), 30-47.

ATTINELLO, P. (2007). Dialectics of of Serialism: Abstraction and Deconstruction in Schnebel's für stimmen (. . . missa est). *Contemporary Music Review*, 26(1), 39-52.

BARTLET, M (2006). *Opéra Comique*. In S. SADIE (Ed.), *The New grove Dictionary of Music and Musicians*, 2, 512-517.

BÉRIO, L. *Sequenza III* (author's note). Disponível em:

<http://www.lucianoberio.org/node/1460?1487325698=1>

- BOISOT, M. (1972). Discipline et interdisciplinarité. In CERI (Eds.), *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités* (pp. 90-97). Paris: UNESCO/OCDE.
- BRINDLE, R. (1987). *The New Music – the avant-garde since 1945*. New York: Oxford University Press.
- BRADDELL, R. *Stimmung for 6 vocalists (1968)*. Disponível em: <http://homepage.tinet.ie/~braddellr/stock>
- CINTRA, L. F. L. (1983). *Estudos de dialectologia portuguesa*. Lisboa: Sá da Costa Editora.
- DANIELE, R. (2010). *Il dialogo con la materia disintegrata e ricomposta. Un'analisi di Thema. (Omaggio a Joyce) li Luciano Bérío*. Milan: Edizione RDM Records.
- DELATTRE, P. (1973). *Recherches Interdisciplinaires. Objectifs et Difficultés*. (P. Medeiros, Trad.). In C. P. GUIMARÃES & LEVY (Orgs.), *Antologia II*. Lisboa: Projecto Mathesis / DEFCUL.
- DUNSBY, J. (1992). *Schoenberg: Pierrot Lunaire*. Cambridge University Press.
- DURAND, G. (1991). Multidisciplinarités et heuristique. In E. Portella (Org.), *Entre Savoirs. L'Interdisciplinarité en acte: enjeux, obstacles, perspectives*. Toulouse: Ères, Unesco.
- FAZENDA, I. (1994). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- FORTE, A. (1977). *The Structure of Atonal Music*. New Haven and London: Yale University Press.
- GAMARD, E. (2000). *Kurt Schwitters Merzbau: The Cathedral of Erotic Misery*. Princeton Architectural Press.
- GROUT, D. J., & PALISCA, C.V. (1997). *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva.
- GUSDORF, G. (1990). *Réflexions sur l'interdisciplinarité Bulletin de Psychologie*, XLIII (397), 823-830.

HECKHAUSEN, H., (1972). *Discipline et interdisciplinarité*. In CERI (eds.) *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités* (pp. 83-90). Paris: UNESCO/OCDE.

LENDVAI, E. (1971). *Béla Bartók: an analysis of his music*. London: Kahn & Averill.

NOUNO, G., CONT, A., CARPENTIER, G., & HARVEY, J. (2009). *Making an orchestra speak*. Sound and Music Computing, Porto.

PIMENTA, A. *Poesia fonética. Dicionário de termos literários*. Disponível em:  
[http://web.archive.org/web/20080108143905/http://www.fcsh.unl.pt:80/edtl/verbetes/P/poesia\\_fonetica.htm](http://web.archive.org/web/20080108143905/http://www.fcsh.unl.pt:80/edtl/verbetes/P/poesia_fonetica.htm).

PEIXOTO, J. L. (2014). *A Casa, A Escuridão*. Lisboa: Quetzal Editores.

POMBO, O. (2005). Interdisciplinaridade e integração de saberes. *Liinc em Revista*, 1(1), 3 -15.

SAUS, W., (2009). *Karlheinz Stockhausen's STIMMUNG and Vowel Overtone Singing*. In: *Ročenka textů zahraničních profesorů / The Annual of Texts by Foreign Guest Professors* (pp. 471-478). Praha: Univerzita Karlova v Praze.

SIMÕES, C. (2005). *Padrões matemáticos na obra de Mozart. Encontro Música e Matemática – Actas*, Porto 6-7 outubro de 2005, Centro Matemática U. Porto.

SOLOMON, L. (2002). *Symmetry as a compositional determinant*. Disponível em:  
<http://solomonsmusic.net/diss.htm>

# ESTUDOS TEATRAIS

- O** *actor incessante*  
Polina Klimovitskaya; Jeremy Goren; & Ana Tamen (Trad.) | 66-77
- E** *studo de um clown contemporâneo*  
Hugo Américo Pereira Cardoso Vieira | 78-96
- El** *absurdo y la transgresión al policial en el teatro y el cine argentino contemporáneo:  
análisis de un diálogo intermedial*  
Carolina Soria | 97-108
- S** *eria o performer o insurgente da cena contemporânea?*  
Felipe Henrique Monteiro Oliveira | 109-123

## O ACTOR INCESSANTE<sup>21</sup>

### *The Incessant Actor*

KLIMOVITSKAYA, Polina<sup>22</sup>; GOREN, Jeremy<sup>23</sup>; TAMEN, Ana (Trad.)<sup>24</sup>

---

## Resumo

Em cada momento da história a humanidade tem procurado trazer à luz do dia determinado aspeto da vida que está presente mas que não foi totalmente apreendido ou identificado: trazer à superfície o inconsciente dessa era. A arte e o teatro em particular constituem uma espécie de laboratório onde os artistas intuitivamente descobrem aquilo que a humanidade necessita que seja trazido à superfície. As técnicas do ator (i.e. a forma como os atores pesquisam) refletem de forma direta aquilo que a sociedade tenta reconhecer e integrar na sua consciência. Neste artigo não pretendo propor uma nova filosofia ou um novo sistema de representação para atores; apenas pretendo partilhar algumas observações sobre o meu trabalho prático.

## Abstract

At each moment in history mankind has sought to bring to certain daylight aspect of life that is present but has not been fully seized or identified: bring out the unconscious that era. The art and theater in particular constitute a kind of laboratory where artists intuitively discover what humanity needs to be brought to the surface. The actor's techniques (ie how the actors research) directly reflect what society tries to recognize and integrate into your consciousness. In this article I do not intend to propose a new philosophy or a new system of representation for actors; just want to share some observations about my practical work.

**Palavras-Chave:** *Polina Klimovitskaya; Jeremy Goren; Ana Tamen.*

**Key-words:** *Polina Klimovitskaya; Jeremy Goren; Ana Tamen.*

**Data de submissão:** Janeiro de 2015 | **Data de publicação:** Março de 2015.

---

<sup>21</sup> O presente artigo da autoria da professora, investigadora e encenadora russo/americana Polina Klimovitskaya, redigido na sequência de vários workshops que esta investigadora dirigiu em Portugal entre 2008 e 2010, no âmbito do projeto “O Actor Permanente” - CHAIA/UÉ e CIAC/UAIG - apoiado pela FCT. Coordenação: Doutora Ana Tamen e Doutora Eugénia Vasques.

<sup>22</sup> POLINA KLIMOVITSKAYA – Professor in the Theater Department at Brooklyn College, NY, UNITED STATES OF AMERICA. Email: [polinak2003@yahoo.com](mailto:polinak2003@yahoo.com).

<sup>23</sup> JEREMY GOREN - Terra Incognita Theater. Brooklyn College, NY, UNITED STATES OF AMERICA. Email: [jgoren@gmail.com](mailto:jgoren@gmail.com).

<sup>24</sup> ANA TAMEN – Professora do Departamento de Artes Cénicas da Universidade de Évora. PORTUGAL. Encenadora, professora e atriz. Responsável pela tradução do presente artigo. Correio eletrónico: [mtamen@uevora.pt](mailto:mtamen@uevora.pt) Membro Integrado Doutorado. Universidade de Évora CHAIA/UÉ [2015] - Ref.<sup>a</sup> UID/EAT/00112/2013 [CHAIA/UÉ 2014]

## **O ACTOR INCESSANTE - Polina Klimovitskaya com Jeremy Goren**

Neste novo século, à medida que o ator se torna cada vez mais um bem transacionável, assistimos a uma necessidade crescente de restaurar a humanidade dos atores. Considero que se trata de uma procura de vida.

O que antigamente era considerado ‘vivo’ em teatro não o é mais nos dias de hoje. O sentido da minha pesquisa com atores e atrizes não reside em novos conceitos mas sim na autenticidade da experiência em cada momento. A forma como os atores têm a experiência de si próprios mudará igualmente a experiência do público. Nada muda e no entanto tudo muda. Esta não é certamente uma questão nova na área do teatro. Tem sido uma longa luta e continuamos em busca de novas respostas e novas tarefas. Em cada época surgem anseios de respostas, e cada geração é capaz de as encontrar, para, na geração seguinte, serem postas em causa - sendo que hoje o ritmo das mudanças é cada vez mais vertiginoso. Deste modo penso que cada geração deve recomençar o questionamento desde o princípio.

Neste artigo não pretendo propor uma nova filosofia ou um novo sistema de representação para atores; apenas pretendo partilhar algumas observações sobre o meu trabalho prático. Em cada momento da história a humanidade tem procurado trazer à luz do dia determinado aspeto da vida que está presente mas que não foi totalmente apreendido ou identificado: trazer à superfície o inconsciente dessa era. A arte e o teatro em particular constituem uma espécie de laboratório onde os artistas intuitivamente descobrem aquilo que a humanidade necessita que seja trazido à superfície. As técnicas do ator (i.e. a forma como os atores pesquisam) refletem de forma direta aquilo que a sociedade tenta reconhecer e integrar na sua consciência.

Assim sendo, quando um elemento ou uma ideia é aceite e reconhecido como parte da nossa ‘maquilhagem psicológica’, já não nos preocupamos mais com ele; faz parte de nós e temos de passar ao seguinte, sob pena de ficarmos presos ou paralisados.

Isto não significa que devamos ignorar o passado: os princípios básicos e estruturais permanecem; os atores devem redescobri-los permanentemente, de modo a renovar a sua perceção e a sua expressão, dando-lhes novas formas. Por outras palavras: aprender, e em seguida esquecer; e depois redescobrir novamente cada momento de verdade, de cada vez que se trabalha. Um sistema de atuação não pode estar pré-determinado, antes deve ser contínua e repetidamente recriado à medida que o ator trabalha.

A verdade não importa tanto quanto o ato de procura e descoberta que cada artista pratica em cada momento particular. Melhor, apenas conhecemos a ‘verdade’ através da experiência direta e não através do reconhecimento racional (‘conhecer’ algo ou alguém é algo mais íntimo do que hoje em dia se imagina.)

Quaisquer princípios organizados num sistema, independentemente da sua ‘verdade’ e da forma como refletem a experiência daqueles que os conceberam, quando separados dessa experiência de descoberta pessoal, tornam-se conceitos abstratos. De cada vez que um artista trabalha deve esquecer esses conceitos e procurar incessantemente aquilo que é vivo e a forma como isso o afeta. Através dessa experiência poderá chegar à mesma verdade objetiva. Porém, neste caso ela já não será abstrata: é agora a sua própria ‘verdade’, o resultado da sua própria personalidade e não uma generalização que esteja a ser incarnada.

Constatamos que mesmo as ideias válidas do passado podem perder a sua vitalidade quando se transformam em conceitos; apesar disto, parece-me muito importante voltar às nossas tradições, neste caso para as poder redescobrir e aprender com elas, fazendo explodir a sua forma petrificada, soltando e revitalizando os seus conteúdos – a sua substância viva, a sua verdade mais profunda e fundamental.

Trabalhamos nesta tensão dinâmica entre saber e não saber. O processo de aprendizagem constitui-se no beber de fontes antigas de sabedoria – absorvendo-as e incorporando-as no nosso sistema, de modo a que não sejam apenas um imperativo racional e exterior, libertando-nos daquilo que aprendemos e deixando ‘explodir’ as formas mortas para redescobrir a antiga sabedoria que reside em nós.

Stanislavski foi capaz de retirar ensinamentos das grandes individualidades artísticas do século XIX, tais como Schepkin, Ermolova e Lev Tolstoi. No entanto criou também algo completamente original que nasceu da sua pesquisa e esforço individuais. Artaud revolucionou o teatro através da sua aprendizagem com a antiga tradição de *performers* balineses; os pintores de vanguarda Europeia inspiraram-se na arte tribal africana, Meyerhold foi beber à *Commedia dell’Arte* e à tradição acrobática chinesa.

Recebemos o conhecimento através de conceitos, mas precisamos de reencontrar a verdade através da experiência (tal como ter um conceito sobre a personagem, não permite representar as nossas ideias sobre essa personagem, assim a personagem só ganha vida através de uma experiência artística específica.) Volto a frisar esta questão, porque

podemos compreendê-la intelectualmente; mas quando trabalhamos, acabamos por não a aplicar. Nos ensaios ou nas aulas quase nunca seguimos este caminho, pois ele implica um maior esforço: mais suor, coragem e incerteza. Nesta luta, um qualquer sistema de treino não deverá ser usado como um escudo (um objeto que bloqueia o fluxo de entrada e saída). A ‘verdade’ não pode ser um escudo. Nenhum sistema, seja o de Stanislavski, sejam os *Plastiques* de Grotowski, pode ser usado para nos proteger da experiência da nossa própria realidade. Temos de redescobrir as verdades dos nossos predecessores através do nosso suor pessoal. É assim que aprendemos com eles, e não na imitação das suas ideias e exercícios.

Intuir e apreender uma verdadeira questão do nosso tempo é mais importante do que preocuparmo-nos ou mesmo encontrarmos a resposta – esta última, de qualquer modo, irá continuar a evoluir e desenvolver-se com o tempo. A ansiedade em obter respostas impede-nos de dar atenção às perguntas. As respostas para: “Ser ou não ser?” têm sido inúmeras e a maior parte já foram esquecidas; aquilo que se mantém e resiste, é a própria pergunta. Quem, ou o quê, nos interpela e chama a atenção? Em que consiste hoje o desafio?

Penso que o mundo precisa de encontrar hoje formas de ultrapassar o dualismo entre corpo e mente, considerados até há pouco, como substancialmente diferentes; esta é uma questão antiga que surge em novas circunstâncias e como tal requer uma nova investigação. De que forma poderemos conseguir coexistir connosco?

Hoje em dia é-nos mais fácil distanciar de nós próprios. Vivemos o conceito do ‘eu’; um ‘eu’ objetificado. A humanidade é ameaçada por uma mente coletiva intelectual e abstrata que nos transforma em máquinas biológicas, meras funções do coletivo. As nossas mentes e corpos são arrastados para as teias dessa rede, deixando-nos estupidificados e petrificados; bombardeados por um tipo de terrorismo tecnológico e intelectual. Somos apagados (esta não é uma ideia minha original; encontramos tudo isto na ficção científica e na linguagem política de inúmeros movimentos contemporâneos de protesto civil à escala mundial.)

Os conceitos psicológicos dominam a experiência; tingem-na. Os atores estão assim continuamente a tentar reproduzir essas cores psicológicas e não a experiência em si. Estas descrições psicológicas tornam-se muitas vezes num guia rígido para a representação (ex: ‘Ricardo III é psicótico’, ou a Sónia do *Tio Vânia* é insegura por não ser bonita’). Este tipo de visão conduz a uma representação artificial das personagens e

das suas emoções de cena. O encenador que propõe este caminho vai de encontro ao ego dos atores; trata-se no entanto de um recurso demasiado limitado e restritivo.

Acredito que o impulso criador de que fala Stanislavski, e que se reconhece nas sociedades pré-Freudianas, não estaria tão rigidamente agarrado ao racionalismo dos nossos dias. Estaria porventura mais ligado à intuição, que tal como Jung referia, ao contrário da mente, que apenas revela uma verdade parcial, consegue apreender o todo.

É agora mais urgente apropriarmo-nos da nossa natureza humana, colmatar a brecha, o dualismo - e permitir que a mente reentre em nós e penetre em cada célula do nosso ser. A lógica é diferente: tenho a minha mente e tenho o meu corpo, mas apesar de um mais um ser igual a dois, neste caso, uma mente e um corpo são um – um só ‘eu’.

A minha pesquisa vai no sentido de não querer nem livrar-me da minha mente, nem ser escrava dela; em vez disso quero permitir que a minha mente penetre em cada célula do meu ser e que cada célula penetre na minha mente. Trata-se simplesmente de consciência, da presença que necessitamos na vida e no palco.

Note-se que a linguagem descritiva e não poética tal como é usada neste artigo se limita a descrever e a explicar; não permite capturar ou transmitir a experiência. Ao descrever a técnica do ator, digladiamo-nos com a tentativa de traçar um processo no tempo, quando na realidade ele se encontra fora do tempo; a transformação permanente que se opera nos atores durante a representação, ou a encarnação contínua dessa entidade chamada ‘personagem’, tem lugar como um todo e em simultâneo. Por isso qualquer descrição do processo só poderá ser aproximativa. Quando usamos a técnica de Stanislavski e o seu método confrontamo-nos com uma contradição em termos: os atores necessitam de usar linguagem e consequentemente de descrever cronologicamente algo que acontece instantaneamente e fora do tempo. O perigo reside no risco de quebrar a natureza imediata do impulso criativo. A técnica é como a gramática: é simultaneamente necessária e constrangedora; reconhecer esta tensão - que não é nem negativa nem positiva – permite desenvolver-nos e crescermos.

Assim sendo, a descrição das explorações que irei propor não constitui receita para o treino do ator mas apenas uma reflexão sobre as minhas tentativas de lidar com o apuramento da consciência dos atores. É uma mera descrição de atividades que os atores poderão usar como veículos para as suas próprias intuições criativas; um catalisador para as suas buscas. Será apenas um registo do meu trabalho, não um manual de instruções.

Não existe uma forma certa ou errada no fazer; apenas devemos permitir que o fazer aconteça em nós e sejamos capazes de o ir reconhecendo, desenvolvendo assim em cada um de nós, em cada ator, uma ‘testemunha interna’ (um tópico que por si só decerto mereceria um outro artigo). Espero que o meu testemunho se venha a revelar útil. Farei aqui a descrição de algumas atividades de treino básico que tenho vindo a explorar com estudantes em Nova Iorque e também em Portugal<sup>25</sup>.

A minha prática não é constituída por exercícios; chamo-lhes antes “explorações”, o que para mim constitui uma grande diferença. Com efeito, na “exploração” não existe uma forma certa nem errada no fazer, mas apenas um fazer. Cada ‘exploração’ avança por etapas. Pode começar de forma muito literal, orientada para a ligação corpo-mente, mas avançar progressivamente até se tornar numa experiência criativa total, que terá potencial para se tornar numa metáfora através da qual se revela um estado de ‘presente verdadeiro’ de nós próprios e por fim, a própria personagem. Desta forma, os atores apercebem-se de que qualquer técnica de treino é válida desde que conduza a esse estado criativo: a uma consciência exacerbada. Para alcançar essa consciência tenho observado que no caso dos grandes intérpretes existem algumas qualidades que qualquer ator precisa de aprender a exercitar continuamente. Dou um exemplo daquilo que de há muito venho observando: quando vejo grandes intérpretes a atuar tenho-me apercebido de que não existe espaço entre interior e exterior; tal como - usando uma imagem - na fita de Möbius. Estes espaços distintos formam um tecido contínuo e, apesar da sua interioridade e exterioridade, existe uma continuidade no espaço (como se se tratasse de uma verdade ‘subatômica’ de vida). Outra dessas qualidades é a existência de um fluxo ininterrupto da própria presença – a vida a processar-se – que a mente racional está sempre a analisar, com uma consequente quebra na continuidade do tempo. Evidentemente, estas duas realidades são inseparáveis; porém, por razões metodológicas, analisamo-las separadamente.

Começamos com a gravidade: a gravidade conduz-nos à estrutura primordial e à relação com o mundo através da nossa própria natureza. Por sua vez também releva de uma das mais determinantes capacidades do ser humano – o movimento dinâmico que vai

---

<sup>25</sup> Este artigo foi realizado a partir de uma série de workshops que orientei em Portugal entre 2008 e 2010 para o projeto ‘O Actor Permanente’ organizado pela professora, investigadora e encenadora Ana Tamen, no âmbito dos centros de investigação CHAIA da Universidade de Évora, CIAC da Universidade do Algarve apoiados pela Fundação de Ciência e Tecnologia (FCT) e ainda pelo Centro Internacional de Teatro CIT/Cassefaz.

da horizontal para a vertical: o facto concreto de compreender a diferença entre estar na horizontal e estar na vertical; a experiência da tensão harmoniosa entre gravidade e anti gravidade.

Quando pergunto aos atores quais são as suas maiores necessidades, a grande maioria diz que está demasiado “presa à cabeça”. Esta é uma experiência literal que tem origem no mecanismo de controlo da mente que faz com que se perca a conexão com o centro gravitacional do corpo.

Assim a primeira exploração com que inicio o trabalho, consiste em estar verdadeira e simplesmente de pé. Chamo-lhe ‘A árvore’ (não confundir com o exercício de Stanislavski ou outros exercícios de visualização – não vou imaginar que sou uma árvore ou deixar-me levar pela fantasia de uma imagem). A ‘árvore’ é simplesmente um exemplo de como o processo de gravidade e anti gravidade existe na natureza: o corpo, tal como o tronco de uma árvore, é um eixo e um canal entre gravidade e anti gravidade. Usamos esta ideia como sugestão e em seguida largamo-la; abandonando esta imagem final, mas encontrando nela uma experiência pessoal, o ator poderá continuar a emanar a sugestão inicial dessa imagem.

Estou de pé. O meu pensamento foca-se nos pés, assentes no solo como raízes, sentindo-os cinética e energeticamente no seu contacto com o chão e em seguida ‘enterrando-se gradualmente na Terra’, de forma contínua. Os pés extraem simultaneamente energia de baixo, a qual (tal como o pensamento) vai alastrando gradualmente a todo o corpo e até à zona da ‘coroa’ da cabeça. A tensão entre gravidade e anti gravidade é muito importante. Os pés são como raízes crescendo para baixo, o corpo como um tronco - uma conduta de água vinda de baixo deixando subir a energia – e a cabeça como uma coroa de ramos e folhas que sobem e se abrem para cima. Este processo cria uma circulação contínua de energia como uma fonte a brotar, num círculo que vai da cabeça aos pés e dos pés à cabeça, não cortando a pessoa, mas criando o fluxo contínuo de um ser vivo – um único ciclo de *continuum*. Liga-nos física e mentalmente, conectando o todo da nossa existência.

A consciência desta dinâmica aumenta a presença dos atores no palco ou diante das câmaras. Manter-se presente nesta posição de pé, o maior tempo possível, ensina-lhes uma presença - sem estar ‘ocupado’- conferindo poder à sua mera aparência. Também requer que o cérebro como órgão se aproxime da gravidade do corpo e possa sincronizar-se mais profundamente com o ritmo do corpo. O cérebro toma consciência do seu próprio

peso ao, por assim dizer, experienciar a gravidade. Se assim não fosse, o ator não conseguiria manter a simples posição de pé. Ao fazê-lo, a unidade da verdadeira presença e o grande fluxo de energia emergem.

Através de uma repetição constante desta exploração, e de mais alguns exercícios, os atores acabarão por ter consciência da gravidade como uma sensação avassaladora ou como uma condição que se torna metáfora para certas situações psicológicas das personagens que terão de encarnar em palco. Tal como em ‘a árvore’, o aprofundamento de cada exploração move-se literalmente a partir do anatómico/biológico em direção a uma integração progressiva das diferentes camadas do nosso ser, tornando-se deste modo numa metáfora que alastra para os estados psico-emocionais da personagem.

Passamos em seguida para o foco na relação mente-corpo, que constitui uma parte fundamental do meu trabalho. A exploração de base – ‘corpo-pensante’, mente sensível’ – pode ter inúmeras variações consoante aquilo que o líder e os participantes precisem de explorar. O propósito desta exploração tem como objetivo o alinhamento do corpo com a mente, ou melhor, permitir que a mente se sinta como uma parte do corpo. A mente torna-se mais experiencial e sensual – visceral – e o corpo torna-se mais lúcido e clarividente. É um alinhamento passo a passo. É também uma técnica do tipo ‘foco de laser’, que aumenta a qualidade da concentração, o que é fundamental para a arte dos atores.

O ator deita-se de costas no chão, estabelecendo uma relação total com a gravidade, deixando que o peso de cada célula do seu corpo se entregue ao solo. Gradualmente vai focando a mente, como um ‘foco de laser’ que irradia sobre cada ínfima parte do seu corpo; começando nos pés e subindo lentamente através de cada músculo, ligamento, osso, nervo, órgão. Este processo deve ser orientado pelo líder. À medida que a mente progride nesta exploração não deve perder a consciência das partes por que foi passando (por exemplo: enquanto se explora o tecido que envolve a rótula, mantemos a consciência dos pés, unhas, tornozelos, calcanhares, etc.). Através deste processo atingimos uma escala tão minimal quanto possível – até às células individuais -- chegando a um ponto em que a extrema quietude e o movimento externo se tornam num só.

Através deste processo a mente satura e fica saturada com o processo vivo da totalidade do corpo; o mesmo se passa com o corpo. Isto cria uma dupla presença do corpo/mente como uma experiência total, una e contínua.

Uma vez familiarizados com esta realidade, - um corpo vivo constante – apercebemo-nos de que somos movimento. A química, a eletricidade no corpo é tudo movimento. O próprio pensar é um movimento que convoca cada partícula do nosso ser. Quando o corpo fica saturado com a mente e a mente não consegue produzir um pensamento sem convocar cada célula (estimulando e sendo estimulado), o ator só pode exprimir a profundidade e as subtilezas da sua experiência, irradiando-as. Assim o pensamento torna-se movimento e é instantaneamente manifestado pelos atores. O maior inimigo do ator é a fração de segundo entre o pensamento e a expressão. Quando, como nesta exploração, o corpo e a mente se saturam mutuamente não existem hiatos entre o pensamento e a sua expressão. Neste processo a temporalidade muda. A mente localiza-se e movimenta-se ponto por ponto; e manifesta-se na presença irradiante dos atores através de um movimento interno, lento e constante.

Uma vez conseguida a fluidez necessária desta etapa, a fase seguinte será a de permitir que o movimento se torne o mais consciente possível, e, como que em câmara lenta, abranja o espaço exterior. Isto eleva os ‘círculos de concentração’ de Stanislavski a um nível mais visceral. Chamo a esta fase a ‘exploração da aranha’.

Uso aqui o exemplo da aranha instalada no centro da sua teia como uma experiência real ou seja, como uma metáfora ativa. O centro gravítico neutro da zona pélvica é a aranha. Este ponto do nosso corpo (entre o umbigo e o soalho pélvico, e a meio caminho entre as costas e o baixo ventre) é considerado a ‘âncora’ da consciência elevada; a sua neutralidade equilibra o corpo e a personalidade, evitando que os atores se descontrolem e caiam em histeria ou autohipnose (como Meyerhold lhe chamava). O foco está agora em todo o lado mas não se fixa em parte alguma; tal como a mente situada no centro da teia, irradia consciência para todo o corpo, simultaneamente onnipresente em todo o ser.

Procedo da seguinte forma: continuando incessantemente a partir do corpo pensante e da mente sensível, os atores regressam ao seu centro de gravidade (a aranha) procurando e encontrando um qualquer impulso de movimento (pode ser um salto repentino). Podem então deixar que o impulso alastre lentamente por todo o corpo, envolvendo cada fio da teia, observando (com o seu observador interno) como cada impulso da aranha reverbera por todos os fios da teia (i.e. por todas as células do corpo). Com o tempo, este mecanismo gera um movimento contínuo em câmara lenta que congrega a totalidade do corpo mas não é produzido nem controlado pela mente racional. Esta vibração expande-se gradualmente para o ‘exterior’ do corpo, fazendo com que este entre em contacto e se mova no espaço circundante (pretende-se que não sejam gestos mas apenas um movimento verdadeiro, refletindo uma expressão da totalidade do ser.)

À medida que este impulso se espalha e se desenvolve, a ‘testemunha interna’ do ator continua a observar atentamente a sua incessante transformação. Por outras palavras, à medida que o ator deixa que este movimento evolua, a mente observadora está livre para captar, por assim dizer, a história imagética que o corpo vai contando à medida que vai seguindo a sua lógica não racional. Não se trata de uma história contada pela mente ao corpo: o movimento desenvolve-se até sentir a sua verdadeira forma e plena manifestação, chegando assim à sua realização completa.

A consciência exacerbada que se mantém presente neste movimento contínuo não interfere, não dirige, nem julga. O movimento em si, ao comprometer a totalidade do ser, transforma-se continuamente e transforma o corpo, criando incessantemente padrões inesperados. Neste processo, a mente não é produtora mas sim uma testemunha meticulosa.

Esta exploração é surpreendentemente simples; mas difere inteiramente das práticas em que os atores se deixam levar por impulsos físicos e se rebolam no chão, sentindo-se soltos e livres. Na minha perspetiva, os atores devem fazer uso de um alto nível de disciplina; por isso, independentemente do desconforto psicofísico (que surgirá) por se trabalhar de forma tão lenta e específica – ou por dúvidas mentais e distração – tanto a respiração como o movimento do ator, nunca param. Apenas o fluxo contínuo faz avançar o processo.

O objetivo final da ‘exploração da aranha’ é fazer com que a mente esteja presente em toda a parte, sem se fixar ou localizar num qualquer ponto em particular: omnipresente em cada ínfima parte do nosso ser, mas não se fixando em parte alguma (como um eletrão). Deste modo o ator consegue atingir fluidez e banir a tensão psicofísica, escapando assim à tendência para durante o espetáculo se agarrar durante demasiado tempo a ideias ou reações emocionais (frações de segundo fazem aqui toda a diferença). O processo conduz também a uma exacerbação da consciência libertando a pessoa para uma espontaneidade verdadeira nas suas respostas psicofísicas. Tem além disso um efeito de estabilização emocional que conduz à clareza; e assim os atores podem verdadeiramente experienciar e expressar-se, sem ficarem esmagados pelas emoções. Além do mais, são deste modo treinados e fortalecidos contra o maior inimigo da performance: as paragens de frações de segundos, por vezes inconscientes, tão destrutivas do fluxo de ação da personagem no espetáculo. Podemos chamar a isto a questão da presença contínua do ator.

A presença é um movimento interior e exterior a um nível ínfimo das nossas células. Estar verdadeiramente presente neste movimento vibrante e subtil, numa consciência alargada deste processo, apaga a noção de interior e exterior - a noção que reflete o acima mencionado dualismo corpo/mente. Isto conduz-nos de novo a uma experiência semelhante à fita de Möbius, a uma experiência de continuidade: a experiência interna é externa e vice-versa, sendo ambas uma e a mesma.

A mente, separada, está continuamente a criticar e a julgar, quebrando o fluxo contínuo da vida, do tempo/espço. Aprendendo a disciplinar a mente, alinhando-a com o movimento físico e com a respiração, ultrapassamos as discrepâncias do tempo criadas por uma mente separada e racional. O processo dá suporte e garante a presença contínua dos atores durante a performance, resolvendo a dicotomia do interno e do externo. O ator que oscila permanentemente entre fora e dentro, entre o mental e o físico, consegue deste modo uma unidade. Este trabalho de chão em câmara lenta é uma forma simples – apesar de difícil – de pôr em prática aquela disciplina.

A descrição destas explorações dá uma ideia do meu trabalho prático. Devo salientar que ele não é fixo; eu própria estou constantemente a inventar novas formas de investigar estes temas. Poderia descrever muitas mais explorações. A minha abordagem impede-me porém de criar um sistema fixo, e permite-me manter uma experiência de treino vivo e de procura permanente para os atores com quem trabalho.

Chegámos a um ponto na vida e na arte que é parte de um território singular e em constante mudança; criamos simulacros de vida em vez de experienciarmos a vida em si; a vida tende assim a tornar-se um objeto estético. Os atores investem demasiado esforço em reproduzir a vida no palco e no écran (uma adolescente inglesa encantou recentemente milhares de internautas ao transformar-se numa boneca viva).

A sociedade global orientada para o lucro tenta hoje bloquear quaisquer possibilidades de vida espontânea, fazendo com que vivamos numa tensão permanente entre a segurança pessoal de um mundo controlado, asséptico e sem ar, e a necessidade natural do ser humano para viver, que se opõe a esta fórmula e tenta fazê-la explodir. A mente e a alma do ator é um campo de batalha onde esta luta de morte tem lugar; e nós, que nos encontramos neste campo, temos de prosseguir o nosso trabalho com esta realidade em mente.

Para tal, precisamos verdadeiramente de pesquisar, sem nos refugiarmos em questões de técnica. Tendemos a tornar Stanislavski ou Meisner ou Grotowski em mercadoria - as pessoas falam sobre eles como se fossem objetos e não seres humanos - como se fossem uma ementa de ideias e exercícios fixos e desencarnados, tendo-nos deixado apenas fórmulas para repetir que não surgem de nós próprios. Se, pelo contrário, conseguirmos verdadeiramente compreender como e de onde surgiu a necessidade criativa destes indivíduos, a qual resultou nos sistemas codificados que criaram, poderemos aprender e compreender melhor as tendências subterrâneas do nosso tempo e encontrar a técnica necessária para as fazer emergir.

Os nossos antecessores mais importantes souberam procurar aquilo que verdadeiramente os desassossegava interiormente, tendo em vista algo maior que eles próprios. Hoje em dia, porém, os atores chegam às aulas para adquirir ferramentas que lhes garantam o sucesso; não assumem verdadeira responsabilidade pelo seu desenvolvimento, pensando que o segredo reside numa qualquer chave em vez de em si próprios. Considero que o verdadeiro talento é uma paixão que se busca, algo que não dominamos mas que intuímos, algo que nos obriga a investigar até que ‘a coisa’ se manifeste. O grande dom de Stanislavski não era com efeito o seu sistema, mas a sua paixão e a sua ética. Até Tairov, seu contemporâneo, que rejeitou quase integralmente a sua abordagem artística, escreveu: “Esta nova qualidade revelada ao teatro por Stanislavski pode ser definida simples e esquematicamente numa só palavra: verdade. Depois de Stanislavski, diferentes artistas de diferentes gerações e épocas irão com convicção e convincentemente, com persistência e justeza, procurar e afirmar essa verdade, cada um à sua maneira”.

As verdadeiras técnicas de atuação surgiram do sangue que fervilhava nessas pessoas que pesquisaram aquilo que sentiam como uma necessidade; esforçando-se simplesmente para manifestar a vida e salvar a alma humana. A prática de qualquer técnica separada dessa grande urgência de verdade que a produziu é inútil para a humanidade e em última análise acaba por oprimir mais do que libertar. Devemos procurar essa liberdade mesmo que tal signifique aceitar a incerteza. Devemos procurar a vida.

## ESTUDO DE UM *CLOWN* CONTEMPORÂNEO

### *A study of the contemporary clown*

VIEIRA, Hugo Américo Pereira Cardoso<sup>26</sup>

---

## **R**esumo

O corpo que pretende dar vida a este artigo nasce do projeto de tese “*in progress*” e é pensado na área da Educação Artística. O projeto situa-se precisamente num panorama híbrido que inicia o seu percurso no *clown* convocando áreas como: artes circenses, dança, *kung fu*, e estabelece uma relação de criação com a técnica “*Viewpoints*” de Anne Bogart. O corpo e o movimento são sem dúvida o ponto de encontro da ação e a “escuta” é o tema principal. A construção da personagem híbrida que parte do *clown* não terá um fim específico, ou seja, situa-se num constante espaço de modelação e vai ser criada através de processos criativos laboratoriais que se vão desenvolver e que resultarão na elaboração do espetáculo de apresentação da tese que terá de se autoanalisar na passagem à escrita e vice-versa. Aqui, neste artigo tento explicar um conjunto de conceitos que estão diretamente relacionados com este projeto de investigação e se situam num discurso em que as linguagens utilizadas representam parte essencial da formação deste ser metamorfozado, assim como a parte metodológica do trabalho laboratorial que visa mostrar uma futura ação na Educação Artística.

## **A**bstract

The body that gives life to this article comes from the thesis project “*in progress*” and is thought in the area of Arts Education. The project is located precisely in a hybrid scenario that starts its journey in *clown* calling areas such as: circus arts, dance, *kung fu* and establishes a creative relationship with the Anne Bogarts technique of “*Viewpoints*”. The body and movement are undoubtedly the meeting point of the action and “listening” is the main theme. The construction of the hybrid character that start with clown doesn’t have a specific goal, it is in a constant space of molding and will be created through creative processes in laboratories that will be developed throughout and will result in the preparation of a performance and its submittal that should modeling in the passage to writing and vice versa. Here, in this article I try to explain a set of concepts that are directly related to this research project and lie in a speech that the used languages represent an essential part of this metamorphoses, as well as the methodological part of the laboratory work that aims to show a future action in Arts Education.

**Palavras-chave:** *clown*, híbrido, corpo, construção.

**Keywords:** clown, hybrid, body, construction.

**Data de submissão:** Março de 2015 | **Data de publicação:** Junho de 2015.

---

<sup>26</sup> HUGO AMÉRICO PEREIRA CARDOSO VIEIRA - Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal. Correio eletrónico: [hiugoi-ei@sapo.pt](mailto:hiugoi-ei@sapo.pt).

## INTRODUÇÃO

A contaminação do híbrido na nossa vida social, material, cultural, religiosa, sexual e artística é cada vez mais notável, mais global e até mesmo banal. Constantemente surgem coisas que derivam de outras, concretas ou inconcretas, espontâneas ou mecanizadas, fetichadas ou rotineiras, num devir constante e ininterrupto, alcançando a rutura e a amplificação da massa e do espírito. Na arte, o gosto pelo estranho mistura-se entre o tradicional e o “moderno”, resultando seres capazes de se alimentarem e satisfazerem a eles próprios, como por exemplo a música eletrônica. Contudo, a exclusão do público ainda não é possível. Entretanto ficam as excentricidades e a vontade de mostrar as margens (sociedade/ corpo) que são (de)camufladas pelo interior, exterior, individual e coletivo que o ator constrói usando e abusando do público, sujeito à sua violência. Desta forma resta-lhe exibir as suas cicatrizes, atuar, dançar e talvez ainda fazer rir.

Indubitavelmente o meu percurso de formação e formador em muito se relaciona e influência o pensar este projeto. Desde que me iniciei nas artes do circo em 1999, mais precisamente no malabarismo e *clown* apoiado por um público sempre em movimento que a rua oferece, sinto que a minha fuga e tendência a misturar outras artes e disciplinas é sempre maior. Fiz parte de escolas, instituições, tirei cursos superiores e profissionais, participei em laboratórios, workshops, eventos, entre outros. Lecionei em diferentes escolas e dei formação a diferentes faixas etárias. Sem nunca me cansar continuo a fazer todas estas coisas explorando sempre diversas áreas da Educação Artística. Sendo esta um pouco alargada, penso para este artigo trazer algumas das linguagens que considero mais pertinentes no meu percurso e que permitem de certa forma contextualizar a personagem a devir. A “escuta” é o grande impulso deste ser em construção. Daí a minha escolha ter como ponto de partida o *clown* que convoca as suas artes circenses entre outras como: dança e *kung fu*. Todos estes usam o corpo e o movimento e será precisamente aqui o ponto de encontro da ação. Parto do corpo grotesco do *clown* que se apoia inteiramente no público respondendo aos seus estímulos sem raciocinar, reagindo cenestesicamente sem estruturas pré-estabelecidas e vive num jogo constante entre ação-reação. Pretendo amplificar esse ser sensorial e o movimento dele oferecendo-lhe as práticas já citadas. Todas elas fazem uso do corpo pensante. Este é também um dos conceitos base da técnica “*Viewpoints*” de Anne Bogart que vai servir de ferramenta na criação laboratorial e futuramente na composição do espetáculo de apresentação da tese.

Assim, este corpo que transita na sua identidade através do confronto interdisciplinar e subjacente experiência tem a oportunidade de ver e sentir o mundo que o rodeia sob um ponto de vista alargado e relação próxima. Não se procura um *clown* ou qualquer uma das outras, mas sim uma personagem na hibridez destas artes e disciplinas.

### Híbrido

Na sua origem, híbrido deriva do grego *hybris* seguido o latim *hybrida*. *Hybris* significa “tudo o que excede a medida, excesso; orgulho, insolência; ardor excessivo, impetuosidade, exaltação; ultraje, insulto, injúria, sevícia; violência” (MADEIRA, 2010, p. 10). Mistura de várias coisas que origina o excessivo ou a falta de algo. Familiar também de “monstro” que na mitologia grega estava ligado a seres do outro mundo (combinações de animais com humanos ou misturas entre animais diferentes) (MADEIRA, 2010). No dicionário online de Português e no dicionário Priberam de língua portuguesa, *hybrida* significa “bastardo” e híbrido “diz-se de, ou animal ou vegetal que resulta de cruzamento: a mula é híbrida do asno e da égua.” Como sinónimos aparece: anómalo, antinatural, irregular, mestiço e monstruoso. Contrário às leis da natureza.

Existem inúmeras aceções para os fenómenos de hibridação: monstruosidades (mitologia); sincretismo (religião, linguística e estudos culturais); mestiçagem (história e antropologia); criouliização (antropologia, linguística); fusão, contaminação, *collages*, *samplers*, *performance*, instalações, *ready-made* (artes); periferias e fronteiras (geografia, análise de fenómenos culturais); novas áreas disciplinares (engenharia do ambiente, etc.); géneros organizacionais (organizações híbridas na gestão, governos); géneros culinários (cozinha da fusão); *cyborgs* (organismos cibernéticos que misturam humanos, animais e tecnologias); identidades híbridas (estilos de vida) (MADEIRA, 2010).

Seguindo a palavra monstro referida na definição de híbrido, Tort (1999) refere duas fontes do latim vindas da biologia: “*monstrum*”, que se associa a um “efeito de exibição” vinda da curiosidade daquilo que é “*irregular*”, “*excecional*”, “*prodígio*” (MADEIRA, 2010, p. 13); “*monestrum*”, que se entende por “advertir, prevenir, anunciar” (*Idem*, p. 14). Numa perspetiva teológica de enquadramento das duas fontes enquanto criação de Deus, o monstro era “anunciador e precursor de acontecimentos destinados por decisão transcendente a transformar a ordem do mundo ou da história” (MADEIRA, 2010, pp. 14, 16).

“O monstro é, ao mesmo tempo, absolutamente transparente e totalmente opaco. Ao encará-lo, o olhar fica paralisado, absorto num fascínio sem fim, inapto ao conhecimento, pois este nada revela, nenhuma informação codificável, nenhum alfabeto conhecido. E, no entanto, ao exibir a sua deformidade, a sua anormalidade (...), o monstro oferece ao olhar mais do que qualquer outra coisa jamais vista. O monstro chega mesmo a viver dessa aberração que exhibe por todo o lado a fim de que a vejam. O seu corpo difere do corpo normal na medida em que ele revela o oculto, algo de disforme, de visceral, de “interior” uma espécie de obscenidade orgânica. O monstro exhibe-a, desdobra-a, virando a pele do avesso, e desfralda-a sem se preocupar com o olhar do outro; ou para o fascinar, o que significa a mesma coisa”.

A partir destas definições (híbrido/monstro) que nos conduzem supostamente a uma curiosidade, extravagância e admiração, assumo a sua ligação a um percurso situado ao longo da história das artes performativas, passando mais concretamente pelo bufão e *clown*, que estabelecem uma relação estreita com o circo e por sua vez com os termos: monstro, disforme e grotesco.

“Misturados com essa multidão doirada, fazendo parte da gente palaciana, agitavam-se uns entes que a natureza fizera deformes, dando-lhes táras espirituais, corpos de configuração extravagante, e aspecto grotesco. Aos aleijões intelectuais correspondiam as corcovas gibosas, a enfezada estatura, a expressão aparvalhada, que os tornavam irresistivelmente hilariantes” (SABUGOSA, 1923, p. 5).

### **Bufões e Jograis**

Mais precisamente nas cortes (bobo da corte) e nas ruas (jogral), na Idade Média observamos a existência de um ser por excelência defeituoso onde a disformidade e o exagero do seu corpo se traduziam em “corcundas”, mancos, manetas, “anões”, “gigantes”, barrigudos, “órgãos genitais exacerbados”, “três olhos”, “sete dedos” a que damos o nome de bufão ou bobo da corte e jograis (BURNIER, 2001, p. 215). Estes tinham a obrigação de fazer rir, divertir e provocar festa. Funcionavam como uma forte crítica social e muitas vezes eram temidos pelos habitantes do palácio porque sabiam da vida de toda a gente. Por outro lado eram confidentes próximos do rei. Nos palácios eram indícios de um bom presságio, espantando maus-olhares, simbolizando a sorte. Considerado como “instrumento dos deuses, folião possesso da divina loucura, *morbis sacer*- para espalhar na Cortes as sentenças que alegram ou corrigem” (Sabugosa, 1923, p. 11). Nas ruas eram vistos como marginais e colocados à margem da sociedade. “O bufão é o grotesco” (BURNIER, 2001, p. 216). As suas disformidades representam os

males da sociedade, a exiguidade da natureza humana (Burnier, 2001). Eram conhecidos pela indecência, comportamento excessivo de gestos exagerados e agressivos, descritos como parvos, idiotas, corajosos, loucos, cómicos. Sem pudor nem receio de serem desonrados, provocavam todo e todos. Até o bobo na corte não anulava qualquer dimensão crítica nas suas investidas, era atrevido e sagaz, gozava com verdades e discordâncias expondo as ambições do rei. Os jograis (saltimbancos) e os bobos da corte (bufões) eram uma mistura de poetas, músicos, dançarinos, acrobatas, malabaristas, mimos, falavam e cantavam, improvisavam, glorificavam os heróis e censuravam os vícios. Jogral não significa, somente, dedicado à libertação e à tomada de consciência do povo. Existiam também jograis reacionários e conservadores, servindo o poder (FO, 2004). O *Clown* de hoje é, indubitavelmente, o “herdeiro” do Bufão da corte e dos jograis da rua. Dario Fo (2004) diz ser interessante ver como se mantêm os recursos cómicos, do tempo dos jograis e bufões, na *Commedia dell' Arte*, passando aos *Clowns* e ao Teatro de Variedades. Os elementos importantes comuns à ação de todos os comediantes são a improvisação e o incidente. Na aprendizagem do *clown* é indispensável o estudo do bufão. O *clown* é um bufão “subtil”, “sofisticado” (BURNIER, 2001, p. 216). A herança deformada que o bufão deixou é agora caracterizada no *clown* com o nariz, maquiagem e figurino. Deixou também como característica essencial uma sensibilidade única da qual podemos dizer que ele pensa com o corpo.

### ***Clown***

O *clown* reage afetiva e emocionalmente sem raciocinar, sem estruturas pré-estabelecidas, unicamente através do corpo que sente e responde aos estímulos do espaço, objetos, aos outros *clowns*, figurino e principalmente com o público num jogo constante entre ação-reação (FERRACINI, 2010; BURNIER, 2011). Ele vive numa relação constante com o mundo à sua volta através da qual ele realiza as suas ações. Perceber e encontrar as nossas debilidades pessoais, o outro lado do ator, é o princípio fundamental na busca do próprio *clown* (LECOQ, 2009). Burnier (2011) diz que a prática de trabalho dinamiza uma série de potências ao ator que adquirem corporeidade ou seja uma forma codificável do comportamento físico do *clown*. Com experiência o ator deixa de improvisar o *clown* e passa a improvisar o seu próprio *clown* (FERRACINI, 2010). Cada *clown* é um *clown* que reage segundo a sua lógica, produz a sua dinâmica e o seu ritmo revelando o seu lado ridículo e ingênuo.

“Where are you running so fast?  
How much time have you got?  
To stop  
Whatever you’re doing  
Whatever you’re going  
To take your time  
To play  
In the empty space  
Zero  
The void  
The unknown  
Wait  
For the impulse  
To set in motion  
The game of life”  
(FERRACINI, 2010, p. 226).

O *clown* “faz uso da dança, da mímica, da acrobacia, da voz, do ruído, do silêncio, da fala, das expressões faciais e corporais. Todos esses elementos têm um ponto de encontro no grotesco” (BOLOGNESI, 2003, p. 176). Assim, o grotesco “ não cessa de repetir ao homem que há um corpo. Ele reenvia as personagens à sua monstruosidade, mas também à sua humanidade” (VASSEROT, 2002, p. 11). Quando o *clown* se aproxima de um corpo sublime, “essa sublimidade deve-se escamotear no motivo maior do palhaço, que é a efetivação do grotesco. Por isso, ele sempre aparece como “disforme, permeado de trejeitos, e busca a ênfase no ridículo por meio da exploração dos limites, deficiências e aberrações” (BOLOGNESI, 2003, p. 198).

Burnier (2001, p. 208) diz que o *clown*, “pelos nomes que ostenta, pelas roupas que veste, pela maquiagem (deformação do rosto), pelos gestos, falas e traços que o caracterizam, sugere a falta de compromisso com qualquer estilo de vida, ideal ou institucional. É um ser ingênuo e ridículo; entretanto, seu descomprometimento e aparente ingenuidade lhe dão o poder de zombar de tudo e de todos impunemente”. Diz ainda que “O *clown* é a exposição do ridículo e das fraquezas de cada um. Logo, ele é um tipo pessoal e único. (...) O *clown* não representa, ele é (...) Não se trata de um personagem, ou seja, uma entidade externa a nós, mas da amplificação e dilatação dos aspetos ingênuos, puros e humanos (como nos *clods*), portanto “estúpidos”, do nosso próprio ser”.

François Fratellini, membro de uma tradicional família de *clowns* europeus, dizia: “No teatro os comediantes fazem de conta. Nós, os *clowns*, fazemos as coisas de verdade” (ETAIX, 1982, p. 162). O trabalho de criação de um *clown* é extremamente doloroso, pois confronta o artista consigo mesmo, colocando à mostra os recantos de sua pessoa; vem daí seu caráter profundamente humano (BURNIER, 2001, p. 209).

O *clown* assim como o bufão continua a perceber e a pertencer ao mundo de uma forma muito particular. A sua existência tanto é amada como odiada. Como é o caso de Charlie Chaplin que aperta os corações de todo o mundo ou por outro lado mais na atualidade Leo Bassi, que vai sofrendo ameaças de bomba e tem mesmo de cancelar espetáculos devido às suas fortes críticas sociais e culturais.

### **Novo circo**

O circo é a exposição do corpo humano e apoia-se na relação do homem com a natureza, expondo o seu limite em domínio e superação humana. (BOLOGNESI, 2003). A sua energia ilumina o público que sente as emoções e reage através de aplausos, silêncio, etc. Os artistas exprimem as suas intenções (emoções) através de gestos. A linguagem do circo traduz a linguagem natural sob a forma visual, sonora, cinestésica (GUY, 2001). Por um lado, temos o corpo sublime dos ginastas em que o corpo acrobático desafia as leis da natureza na sua sublimidade; no outro, o corpo grotesco do *clown* que realça o ridículo e proporciona jogos cômicos com o objetivo de fazer rir e descontrair o público (BOLOGNESI, 2003). O público varia consoante o espetáculo, a própria definição de novo circo rejeita a formatação. O novo circo ou circo contemporâneo já não está configurado ao espaço redondo de antigamente. Agora o circo encontra-se em teatros ou outros espaços ficando ao critério da direção. Os animais são quase inexistentes ou sem qualquer tipo de exposição. Cada companhia cria o seu espetáculo na sua poética, as técnicas de circo são metáforas linguísticas com significados diversos apoiados em temas que categorizam o espetáculo.

Guy (2001) diz que a principal característica do novo circo é o excesso de diversidade de formas possíveis, o que dificulta as suas classificações. O novo circo compara-se a um “quadro” que pode conter outros “quadros”. Aqui “quadro” significa uma “combinação de gestos” (GUY, 2001, p. 3), ou seja, podem existir vários focos na mesma cena que acontecem ao mesmo tempo. Isto oferece ao público a possibilidade de

optar e seguir o encadeamento dos “quadros” como quiser. Guy (2001) diz que a composição do novo circo é semelhante à da música e do teatro, a confusão de línguas que existia no circo clássico desapareceu. A obrigatoriedade de levar tudo para pista acabou, existem espetáculos centrados unicamente numa técnica que se pode dividir em duas ou três linguagens (ex.: acrobacia, malabarismo, *clown*). Com esta lógica Guy foca a atenção para o que se pode chamar de “circo nas artes circenses ... porque a questão da linguagem do circo é suscetível de ser diminuída de arte pela arte ....” dando como exemplo o efeito que um espetáculo de malabarismo e outro de trapézio provoca no público (*Idem*, p. 4).

No novo circo o gesto é sempre um aliado, este cria constantemente novos gestos que derivam de um repertório existente, incluindo objetos. “O gesto pelo gesto é em si um elemento da linguagem do circo” independentemente de todos os significados que lhe são atribuídos (*Idem*, p. 5). Nota-se aqui uma proximidade no desdobramento da gestualidade com a dança, embora Gil (2001) distinga e refira o gesto dançado como sendo infinito, fugindo aos seus próprios limites, escapando no prolongamento do gesto seguinte aquém de si próprio e a coreografia circense como gráfica, desenhadora de figuras no espaço. Mas é certo dizer que ambos constroem através do gesto “frases” que sugerem um discurso e um significado que pode contextualizar outros elementos como a música, teatro, cenografia, figurinos, etc. Ou seja, “o gesto é gratuito, transporta e guarda para si o mistério do seu sentido e da sua fruição” (GIL, 2001, p. 103).

## **Dança**

Nesta investigação, o espreitar de um *clown* que se funde por outras áreas transmite-me liberdade, autonomia, um ser que exprime o que lhe vem da alma, que gosta de ritmo, movimento e que brinca com o próprio corpo e movimento. Um ser com uma essência muito própria. Então surgiu a dança-teatro e o novo circo na minha vida e mais propriamente a possibilidade do corpo disforme (sugiro esta temática por caracterizar plenamente o *clown*), atento, aberto a uma expressão livre que o ator sente, interpreta, não estando sujeito unicamente aos gestos estipulados pelo coreógrafo. Também o “nonsense” presente em algumas obras de dança-teatro me permitiu aproximar do riso (fator muito evidente nas atuações de *clown*) nos espetáculos de dança. Tentando pensar sobre este deparo-me com um posicionamento em volta de ações performativas que abusam da repetição sucessiva de formas, figuras, movimentos, sons, que nos transportam

para um infindável mundo de emoções e sensações e nos situam num lugar do absurdo. Um espaço que nos desafia o sentido de humor e que quebra o lado mais sério da dança. Estas observações suscitaram em mim as questões: como resolveria um *clown* essas situações? Que ideia tenho eu do *clown*? Falo de um *clown* clássico, ou contemporâneo?

De facto, não quero restringir possibilidades à dança, nem lhe retirar o valor quanto à experimentação e abertura interdisciplinar, muito menos chamar de *clowns* aos dançarinos ou coreógrafos em que penso para aqui chegar. O que me é oferecido por alguns artistas cujo trabalho ou partes do trabalho tenho acompanhado, é uma possibilidade que se identifica semelhante ao próprio conceito de *clown* e se encontra na sua definição, ou como escreve, Jara (2010): disforme, ridículo, excêntrico, caricato, cómico, gozador, aberto, atrevido, conflituoso, criativo, desinibido, divertido, espontâneo, ilusório, inocente, intenso, jogador, liberto, em movimento, prazeroso, risonho, sensível, simples, transparente, utópico, vital, etc. Como teria de ser para ser dança? Será o conceito de dança ilimitado aos espaços? Ou será que é o *clown* que está a tentar colonizar outros campos?

“A dança que agora começava reivindicava-se de ser contemporânea de dança que na mesma altura se produzia noutros países da Europa como a França, a Inglaterra, a Itália, a Bélgica, a Holanda e a Espanha, das quais se destacam o ser esta dança uma dança rebelde e iconoclasta, uma dança inspirada numa ideia de maior acessibilidade de interpretação e de criação. Mas principalmente, ser uma dança mestiçada de vários géneros e artes” (FAZENDA, 2007, p. 158).

Falarei agora um pouco de autores mais em concreto e alguns elementos que considero importantes na cena atual da dança-teatro e que permeio como sugestões e desafios no meu trabalho e ao trabalho do *clown*. Em Pina Bausch sou constantemente alertado para sensações intemporais, os corpos têm um ritmo que marca o tempo na sua intemporalidade, eles caminham noutra direção que não é vista a olho nu, corpos que caem, andam, que se movem na ausência, no impalpável, no inconcreto, imaterial, sobrenatural (BENTIVOGLIO, 1994, GOLDBERG, 2007). Saliento uma cena do “Café Muller” onde um corpo feminino cai constantemente dos braços de um homem que a (in)sustenta, é trabalhado com a sensação que vai para além do tempo, é eterno, a continuada leveza com que o peso do corpo cai constantemente e se levanta. Um infindável sabor de emoções e sensações difíceis de transcrever, mas que suscitam muita vontade de analisar e observar e de imaginar um *clown* a experimentar e a desenvolver tal relação com o corpo no espaço, tempo e luta com o peso.

Em Butô, continuando com a intemporalidade, o colapso do corpo foca a incompletude e a precariedade de um ser visceral. Embora em linhas diferentes, noto em Butô uma essência tão profunda como a do *clown*. Que emerge do nosso ser mais íntimo. Ele é um ser inacabado de uma continuidade sem fim. Rompe com a hierarquia do sujeito. Ambíguo na passagem do informe à forma do obscuro e do luminoso, do angelical ao demoníaco. Butô coloca-nos frente ao homem atual que na sua miserabilidade interior percebe o quanto pode ser glorioso, belo, erótico, simples, cômico e trágico. Situa-se entre o fim da vida e o nascimento. Parece-me Butô uma boa fonte de inspiração porque nos transpõe do real a partir de um movimento que suscita a força de um lado, onde está a exponencial do que é oposto como o belo e o horrível. A maneira como é trabalhado é admirável, intensa, invasiva, com a qual nos faz transferir o clown para um mundo particular onde o “underground” e o “avant-garde” sobressaem.

A companhia *Le ballet C de la B* é uma companhia de dança-teatro que trabalha com alguns coreógrafos mas referindo-me em especial à obra *Pitié*, coreografada por Alain Platel, vejo os corpos a articularem-se de maneira desarticulada e a ganharem formas imensamente grotescas, apoiadas numa energia contagiada pela loucura ou ultrapassagem do real, pelo disforme. Eufóricos, com a pele e os membros a produzirem contorções e gestos por toda a cena.

### **O corpo**

A ação entendida neste projeto como híbrida é composta por práticas artísticas e desportivas que se encontram num corpo imagístico em movimento. Ribeiro (1997) define este corpo como sendo um corpo sem fim, que se constitui a ele próprio, com capacidade de despertar o imaginário, sujeito à experiência da criação artística, que questiona essas experiências e nos remete à sua corporeidade. Este corpo é capaz de propor e enunciar um conjunto de signos e sensações que sugerem o apelo da mensagem numa universalidade dos sentidos ao contrário do corpo desportivo que vive na quantidade do seu rendimento e expressão material do corpo (RIBEIRO, 1997). Embora existam desportos em que a qualidade aparece como um modo de avaliação. Estes não são alheios à estética, “a desarmonia e as formas disformes ou distorcidas podem ser resultado de uma obra que apela a uma dimensão estética, conforme são, por exemplo as práticas artísticas derivadas de todas as vanguardas do século XX” (RIBEIRO, 1997, p. 96). São exemplos destes desportos a natação sincronizada, trampolim, ginástica, *kung*

*fu*, etc. O *kung fu* (*Wushu*) a que me refiro aqui é uma variante que se denomina como Tao Lu (formas). Esta disciplina compreende uma luta imaginária coreográfica com ou sem armas onde o atleta para além da preocupação estética desenvolve a força, equilíbrio, flexibilidade, harmonia e velocidade. O corpo imagístico usa técnicas e paradigmas funcionando em paralelo com a liberdade criativa do artista que pressupõe a capacidade de usar vocabulários e se diferenciar nos seus projetos expressivos e representativos. As práticas corporais artísticas têm liberdade de criação para inserir qualquer forma, “foi, aliás, a partir de uma estratégia de recolha de movimentos segmentados do desporto, como se tratassem de artefactos, *objets trouvés*, *ready-made*, que os coreógrafos e encenadores da Judson Church e o encenador Bob Wilson compuseram as suas obras” (*Idem*, p. 98).

Em relação à criação e considerando o que vem de trás, remanesce explicar o conceito de fisicalidade e corporeidade. Segundo Valéry, fisicalidade pertence aos domínios do corpo atlético, espontâneo, quantitativo, informal e sintomático, não comunicativo ou artístico, praticante da improvisação sem a organizar nem cuidar, os seus gestos e movimentos não têm fim nem finalidade (Ribeiro, 1997). A corporeidade a que Valéry chama de “quarto corpo” é a fisicalidade na sua forma decifrável, qualificada, organizada, comunicativa, expressiva, com gestos e movimentos finitos e com finalidade, “Se a expresión que mellor caracteriza ao universo é o movimento e se esta é a principal prerrogativa dos seres que chamamos vivos, por forza habería que deducir que todo é vida propriamente” (LOURENZO, 2000, p. 15)

O movimento envolve todo o corpo e o envolvimento do próprio corpo entende o movimento e o gesto. Graham diz que o “*Movement is the seed of gesture*” e Rudolf Laban adotou nos anos 1930 a terminologia “ação” ou “ato” para movimento (LOUPPE, 2012, p. 159). No projeto que decorre paralelamente a este artigo interessa-me perceber o movimento ou o gesto através da espontaneidade e da improvisação partindo do conceito de cinestesia ou resposta cinestésica que o corpo cria na sua relação com estímulos exteriores (som, objetos, outras pessoas, temperatura, cores ...). Este movimento parte sem dúvida de toda uma capacidade de escuta que provem da atenção, concentração e consciência do corpo. O corpo sensível e atento ao que o rodeia deixa a sua ação à disposição do outro até ao limite da sua vontade para além do querer fazer. Quando se explora a resposta cinestésica deixamos de ter a responsabilidade de ser inventivos ou interessantes mas sim recetores e reativos (BOGART & LANDAU, 2005).

É dar a possibilidade ao corpo de se impressionar a si próprio, analisar a sua resposta em relação aos estímulos e saber como o corpo pensa (LOURENZO, 2000). Constantemente recebemos estímulos do exterior que por sua vez são incorporados e lhes associamos uma imagem. Esta incorporação traduz-se numa resposta ou ação mais ou menos imediata que sensibiliza o sistema nervoso e afeta os músculos com maior ou menor intensidade. Neste jogo misterioso que se opera entre a mente e o corpo, “reside a clave do diálogo futuro, do equilíbrio dos contrários, da alternância de acción e reacción; da conquista, en definitiva, da “medida humana”, que nos permitirá conocernos e assumir outras condutas” (LOURENZO, 2000, p. 35). A escuta interior é uma sensibilidade ou faculdade que o ator ganha trabalhando por exemplo os “*Viewpoints*”, mais particularmente a resposta cinestésica segundo Anne Bogart.

### **O processo da técnica “*Viewpoints*” segundo Anne Bogart**

A técnica de “*Viewpoints*” é uma técnica de composição que se relaciona com o movimento e a gestualidade do ator no tempo e no espaço através da improvisação que Anne Bogart reorganizou tomando consciência da percepção cénica em que se insere o ator, toda ela difundida na criação Teatral e da Dança. Estes pontos de atenção podem ser usados tanto para práticas (treinos) como para composição e dividem-se em nove elementos: de tempo (tempo, duração, resposta cinestésica e repetição) e de espaço (forma, gesto, arquitetura, relação espacial e topografia). Existem também os “vocal *Viewpoints*” que estão diretamente relacionados com a dicção e o som e são usados de um modo muito idêntico aos “*physical Viewpoints*” já referidos. Os “vocal *Viewpoints*” são: tempo, duração, repetição, resposta cinestésica, forma, gesto, arquitetura, tom, dinamismo, aceleração/desaceleração, timbre e silêncio. Como práticas de treino os “*Viewpoints*” podem ser trabalhados individualmente, ganhando o ator assim mais conhecimento de cada um em particular. Na composição ou ação de construção, o grupo ou o indivíduo tomam uma maior consciência dos “*Viewpoints*” jogando com todos os elementos que os constituem, podendo repetir e pôr em cena. O jogo que aqui se cria pode ter propostas variadas, em espaços e tempos que o formador ou diretor decide, como por exemplo: delimitar o jogo em vários quadrados com cenas a acontecerem em simultâneo, usar um texto, um gesto obrigatório, uma repetição sucessiva de um trajeto, etc. Trabalhar com os “*Viewpoints*” é experimentar, é criar em conjunto e estar em sintonia com tudo o que nos rodeia, dentro e fora da sala até ao lugar mais distante que podemos imaginar. O

corpo é um canal em ‘contacto’ e atua por espontaneidade, sem obrigações. Ele sente e partilha, o que vai provocar uma ação em cadeia entre todos os participantes. Uma vez sozinho, ele pode usar igualmente os “*Viewpoints*” pois tem tudo que é preciso para funcionar. Quanto mais se joga, mais se desenvolve a consciência e o ser sensorial, automaticamente vai estimular a atenção e a concentração, logo a liberdade e eficiência do ator sugerindo o que deve mudar e fazer crescer. Nos “*Viewpoints*” não há certo ou errado, há uma escolha entre equilíbrio ou desequilíbrio do que vai acontecendo. Aqui podemos encontrar uma profunda relação viciosa em que um não vive sem o outro: quando se desequilibra estamos a criar, significa que estamos em trânsito, não está resolvido e quando se equilibra estamos a estabilizar, então, para criar é preciso destabilizar, só é estável se existir o desequilíbrio. Bogart e Landau (2005) dizem-nos que com os “*Viewpoints*” aprendemos a fazer uso do sexto sentido. Eu entendo este sexto sentido como compreensão de uma parte do nosso subconsciente que vem através do desenvolvimento mental interno, que está diretamente relacionado com práticas Zen. Será a técnica “*Viewpoints*” uma prática Zen performativa? Bogart e Landau (2005) falam-nos também da “escuta” corporal e do foco suave. Listening involves the entire body in relation to the ever-changing world around us. In “*Viewpoints*” training, one learns to listen with the entire body” (BOGART & LANDAU, 2005, p. 33)

Anne Bogart e Tina Landau (2005), referem ainda que a permanente relação que se mantém no tempo e no espaço com os outros para que culmine uma boa composição sugere dois pontos importantes: “*feedforward*” (saída de energia que se antecipa à ação) e o “*feedback*” (resposta que se tem de uma ação).

Falando agora de contraposições em relação a esta técnica, sinceramente não conheço. Imagino que serão certamente referências que se situam no mundo mais mecânico e técnico onde os padrões e as formatações não dão espaço para que o ator sinta e atue livremente, sendo ausentes de qualquer relação com o mundo que o rodeia. Contraposição, não me parece também ser a palavra mais exata uma vez que se trata de uma reorganização de fatores que sempre complementaram o trabalho da criação do ator, diretor, encenador, coreógrafo e etc. Talvez reorganização dos “*Viewpoints*” seja mais preciso. Como a própria história dos “*Viewpoints*” conta: quem organizou os primeiros seis “*Viewpoints*” foi Mary Overlie que os direcionava mais para a dança e eram eles espaço, forma, tempo, emoção, movimento e história.

Será o corpo/movimento sem classificação, com esta técnica e disciplinas, capaz de captar os estímulos necessários que nos impulsionarão a um entendimento e tradução da personagem? Para resolver esta questão vão ser realizados laboratórios no ensino não formal.

### **Metodologias e práticas laboratoriais**

Considerando todos os desafios que a educação artística nos tem oferecido em termos de investigação, principalmente no que diz respeito ao envolvimento e à partilha de sentimentos e de emoções, indissociáveis ao processo de criação artística, esta área remete-nos para a procura de novas abordagens de investigação.

Aqui, num pequeno resumo abordaremos a questão metodológica de um projeto de investigação “in progress”, que tem como coluna vertebral o *clown*. Ao nos inserirmos num paradigma de investigação qualitativa, a metodologia de investigação deste estudo é de contorno a/r/tográfico. Então colocamos a seguinte questão: Em que medida a a/r/tografia responde às questões da envolvimento de sentimentos no processo criativo e mais precisamente neste projeto? Parece consensual que esta metodologia se situa nos entre espaços, sem hierarquias, do artista/ investigador/ professor na tentativa de integrar, tal como Aristóteles, uma articulação entre “teoria (teoria), prática (*praxis*), criação (*poesis*)” ou, apresentando ainda de outra maneira, “teoria/pesquisa, ensino/aprendizado e arte/produção” (IRWIN & COSSON, 2004, pp. 87-88), com o objetivo de assistir a educação artística em que a própria experiência de vida é de uma importância tal que é impossível a separação uma da outra. Interessa-nos então perceber o espaço destas afinidades e divergências capaz de suportar a criação de um trabalho artístico laboratorial através da educação.

Neste sentido, a nossa investigação parte de uma ideia inicial que partilhamos da seguinte maneira: uma reflexão prospetiva e retrospectiva por parte dos/das indivíduos/as, juntamente com a reflexão do artista/investigador/professor na estruturação, exploração e criação de uma personagem que parte do *clown* com outras artes e disciplinas, podem conduzir a uma forma de estudo mais alargada e responsável, capaz de satisfazer melhor a aprendizagem do *clown*, e a entender a linguagem performativa contemporânea. Porquanto, a “escuta” é o tema principal na construção desta personagem – a ser criada através de processos criativos laboratoriais com outros, seguido do trabalho artístico do próprio investigador na elaboração de um espetáculo que será o objeto de tese –, este

*clown* vai convocar outras áreas como: *kung fu*, artes circenses e dança. A personagem a devir não tem de ser necessariamente nenhuma destas artes ou disciplinas. O corpo está localizado em não classificações mas faz uso das linguagens individuais de cada uma das áreas para potencializar os resultados, ou seja parte de zonas específicas para atingir novos territórios, um lugar híbrido. O comprometimento e individualismo de todas as áreas serão apoiados, na prática, pela técnica “*Viewpoints*” de Anne Bogart (2005,) devido ao foco fornecido à resposta cinestésica.

Assim, a questão fundamental da nossa investigação é: **qual o contributo do *kung fu*, das artes circenses, da dança e da técnica de “*Viewpoints*” na construção de uma personagem que parte do *clown*?** Os principais objetivos da investigação são: desenvolver novas competências de carácter epistemológico na área do *clown* contemporâneo assim como, desenvolver e possibilitar a transdisciplinaridade entre as artes e práticas desportivas, em educação artística.

Os laboratórios vão acontecer a partir do tema supracitado que considero importante no panorama atual performativo e que penso ser imprescindível para o próprio entender da personagem que é metaforicamente a ‘escuta’ ou seja, o corpo em alerta, atento ao que o rodeia e que age com e sobre ele. Por sua vez “escutar” é uma das características principais da técnica de “*Viewpoints*”.

Os laboratórios terão a duração de 32 horas, divididos em quatro dias. Serão orientados por mim através da voz em língua Portuguesa. Estes processos vão ter a presença de uma câmara para gravar e testemunhar os acontecimentos. Fazem parte deles também: anotações e conversas do grupo, partindo depois para as reflexões. Ambos os dias começarão por práticas de respiração e alongamentos pormenorizados do corpo para consciencializar melhor a sua existência e estimular a concentração. Seguindo para um trabalho mais cardiovascular com exercícios de *kung fu* e acrobacia que nos permitirão aumentar o fluxo de energia. Na continuação faremos exercícios de *clown* e dança. Cada uma destas disciplinas usa o corpo no seu prolongamento para pensar individualmente. Depois para finalizar passamos ao novo território que agora vai ser comandado pela técnica “*Viewpoints*”. Espaço e tempo em que o “híbrido” tem a possibilidade de se formar, viver, metamorfosear, apoiando-se somente na sua vontade interior espontânea e no sentir o todo ao qual pertence, que o envolve e lhe sugere movimento. A música às vezes funcionará como mais um elemento. Como referem Bogart e Landau (2005, p. 95): “Music is a partner. And also a great gift, because, like “*Viewpoints*” training itself, music

leads to an expansion of possibility”. Num primeiro plano serão estudados cada “*Viewpoints*” em particular para os participantes terem um conhecimento mais pormenorizado da técnica. Em segundo plano, cada pessoa ou cada grupo irá participar guiado por regras que definem a composição (ex.: sentar, correr, andar, deitar, tempo e resposta cinestésica). Em terceiro plano seguimos para a composição livre, oferecendo algum material de suporte à improvisação como por exemplo dispor objetos arquitetonicamente no espaço ou usando conceitos como: disforme, intemporalidade, serenidade, silêncio, ouvir, sonho, agitação. Assim cada participante, numa tentativa de reflexão sobre tudo que foi trabalhado na oficina, deve tentar agora aplicar as suas aprendizagens sem perder o ponto de referência principal que é a “escuta”. É aqui precisamente neste lugar (in)concreto de composição livre que me vou debruçar a fim de identificar e recolher fragmentos de elementos dos “*Viewpoints*”. Posteriormente devo analisar e explorar esses fragmentos a fim de elaborar o espetáculo de fim de tese. A resposta cinestésica é o elemento que considero mais importante. Significa quando é que alguma coisa provoca no corpo reação. Em que momento é que o corpo se move por impulso a estímulos exteriores (alguém que passou, parou ou andou à sua volta, música, temperatura, etc.). Implica decididamente não raciocinar e deixar o movimento do corpo ser determinado pelo efeito que os outros lhe provocam. Na resposta cinestésica trabalha-se o “quando” nos movemos em tempo (quão rápido) e em duração (quanto tempo) (Bogart; Landau, 2005). Resumindo, é receber e reagir sem a preocupação de estar certo ou errado, libertando-nos da responsabilidade de ter que fazer bem. Questionar o quão verdadeiros são esses momentos de reação. A atenção e a concentração são as palavras-chaves para a resposta do ator ser sincera, limpa e clara. Onde, como e quando, em palco se oferece mais harmonia ou se destabiliza? Depende do ponto de vista e aperfeiçoa-se, ou seja, sensibiliza-se o corpo para melhores resultados com a prática. O projeto não tem intenção de resolver mas sim de pensar de diferentes ângulos.

## CONCLUSÃO

Na medida em que o mundo se envolve e cria a sua própria mestiçagem, as artes não são alheias a esse paradigma e mesmo as que cultivam hibridez desde a sua origem têm agora a possibilidade de serem repensadas, experienciadas e analisadas por diferentes educadores e criadores. Neste artigo que tem em vista um projeto de investigação de Educação Artística desenvolvem-se conteúdos e linguagens que fazem parte do discurso que explora uma personagem a devir. Esta personagem será produto de uma relação com

outras áreas e técnicas. Parte do *clown* que por sua vez convoca as artes circenses, dança, *kung fu* e usa a técnica “*Viewpoints*” de Anne Bogart para o seu entendimento. A experimentação é um elemento de construção que passa por laboratórios onde vão ser abordadas as diferentes disciplinas. O corpo enquanto elemento artístico deve absorver essas linguagens e posteriormente fazê-las emergir em ações que compreendem o todo. Aqui o investigador terá de identificar, recolher e analisar fragmentos de elementos dos “*Viewpoints*”, dando mais relevância aos que se relacionam com a resposta cinestésica. Estes fragmentos serão analisados e explorados de modo pessoal, tendo também em vista o trabalho de alguns autores que ampliam este sujeito à sua percepção e (in)consciência para a realização do espetáculo que constitui a parte final do objeto de tese.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERTHOLD, M. (2000). História mundial do teatro. In M. ZURAWSKI, J. GUINSBURG, J., COELHO, S., & C. GARCIA (1968). *Perspectiva*. São Paulo.
- BENTIVOGLIO, L. (1994). *O teatro de Pina Bausch*. Lisboa: Acarte.
- BOLOGNESI, F. (2003). *Palhaços*. São Paulo: UNESP.
- BOLL, H. (2010). *Opiniones de un payaso*. Barcelona: Seix Barral.
- BOGART, A. L., & LANDAU, T. (2005). *The “Viewpoints” book*. New York: Theatre Communications Group.
- BURNIER, L. (2001). *A arte de ator: da técnica à representação*. Campinas: Unicamp.
- DIAS, B., & IRWIN, R. (Orgs). (2103). *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Editora UFSM.
- DELEUZE, G., & GUATTARI, F. (1996). *Rizoma* (Vol. 1) (A. Neto, Trad.). S. Paulo: Mil Platôs.
- CASSETTARI, A. *Kazuo Ohno e o Butô: teatro-dança de um corpo entregue aos impulsos da alma*. Disponível em:  
<http://www.opalco.com.br/foco.cfm?persona=materias&controle=116>
- FO, D. (2004). *Manual mínimo do ator*. São Paulo: Senac.
- FAZENDA, M. (2007). *Dança Teatral. Ideias, Experiências, Ações*. Lisboa: Celta.

- FERRACINI, R. (2010). *A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator*. Campinas: Unicamp.
- GOLDBERG, R. (2007). *A arte da performance, do futurismo ao presente*. Lisboa: Orfeu Negro.
- GIL, J. (2001). *Movimento Total. O corpo e a dança*. Lisboa: Relógio D'Água.
- GREINER, C. (2005). *O colapso do corpo a partir do Ankoku Butô de Hijikata Tatsumi*. Disponível em: <http://www.japonartesesescenicas.org>
- GUY, J-M. (2001). *Les langages du cirque contemporain*. Disponível em: <http://www.doubs.fr/culture/Shema/documents/Les%20langages%20du%20cirque%20contemporain.pdf>
- IRWIN, R. L. (2004). *A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica*. In. R. L. IRWIN & A. COSSON (Orgs), *A/r/tografia: auto-restituição através de um questionamento vivo baseado na arte* (pp. 87- 103). Vancouver: Pacific Educational Press.
- JARA, J. (2010). *El Clown, un navegante de las emociones*. Sevilha: Proexdra.
- JARA, J. (2008). *Desde mi payaso. Cuadernos de navegación*. Sevilha: Proexdra.
- LAVILLE, C., & DIONNE, J. (1999). *A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- LOPES, M. (2011). *O saber dramático: a construção e a reflexão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., & BOUTIN, G. (1990). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LECOQ, J. (2009). *El cuerpo poético*. Barcelona: Alba Editorial.
- LOURENZO, M. (2000). *Pensar co corpo*. Coruña: Diputación provincial da Coruña.
- LOUPPE, L. (2004). *Poética da dança contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro.
- MADEIRA, C. (2010). *Híbrido, do mito ao paradigma invasor?* Lisboa: Mundos Sociais.
- NÓBREGA, T., & TIBÚRCIO, L. (2004). *A experiência do corpo na dança buto*. Disponível em: <http://pt.scribd.com/quanticmove/d/33920928-52-A-experiencia-do-corpo-na-danca-buto-indicadores-para-pensar-a-educacao>
- NOISETTE, P. (2011). *Talk about contemporary dance*. Paris: Flammarion.

- NICOLESCU, B. (2000). *O manifesto da transdisciplinaridade*. Lisboa: Hugin Editores.
- NOGUEIRA, L., NOGUEIRA, M., & NAVARRO, J. (2005). *Metodología de las ciencias sociales. Una introducción crítica*. Madrid: Editorial Tecnos.
- REIS, L. (2001). *História do Circo*. Santarém: Teatrinho de Santarém.
- RIBEIRO, A. (1994). *Dança temporariamente contemporânea*. Lisboa: Veja.
- RIBEIRO, A. (1997). *Corpo a Corpo. Possibilidades e limites da crítica*. Lisboa: Cosmos.
- SABUGOSA, C. (1923). *Bôbos na Corte*. Lisboa: Portvgalia.

## EL ABSURDO Y LA TRANSGRESIÓN AL POLICIAL EN EL TEATRO Y EL CINE ARGENTINO CONTEMPORÁNEO: ANÁLISIS DE UN DIÁLOGO INTERMEDIAL

*The absurd and transgression to the police in the theater and contemporary argentine cinema: analysis of a intermedial dialogue*

SORIA, Carolina<sup>27</sup>

---

### Resumen

El presente artículo tiene como objetivo dilucidar la productividad de la escena teatral porteña de los noventa en el cine del nuevo siglo a partir del examen de tópicos y procedimientos narrativos y expresivos. Proponemos detenernos en la articulación de ambos lenguajes a través del análisis del diálogo intermedial y la parodia presentes en el texto dramático *La escala humana* (2001) de Alejandro Tantanián, Javier Daulte y Rafael Spregelburd y en el film *Castro* (2009) de Alejo Mogueillansky. Además de elaborar sus discursos a través de procedimientos escriturales similares, podemos identificar en ambas textualidades la estética absurdista como estructura subyacente y la trasgresión sistemática a las reglas del género policial.

### Abstract

This article aims to clarify the productivity of the argentinian theater scene of the nineties in the new century cinema from the examination of topical and narrative and expressive procedures. We propose to look at the articulation of both languages through the analysis of intermedial dialogue and parody present in *La escala humana* (2001) by Alejandro Tantanián, Javier Daulte and Rafael Spregelburd and in *Castro* (2009) by Alejo Mogueillansky. In addition to developing their speeches through similar scriptural procedures, we can identify in both textualities the absurdist aesthetics as an underlying structure and the systematic transgression of the rules of the detective genre.

**Palabras-clave:** cine; teatro; intermedialidad; parodia; género.

**Keywords:** cinema; theater; intermediality; parody; genre.

**Data de submissão:** Junho de 2015 | **Data de publicação:** Setembro de 2015.

---

<sup>27</sup> CAROLINA SORIA - Licenciada en Artes y Profesora en Enseñanza Media y Superior en Artes (Universidad de Buenos Aires). Es becaria doctoral del CONICET y cursa el Doctorado en Teoría e Historia del Arte en la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como docente universitaria de la materia "Historia del Cine Universal" de la carrera de Artes de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Ha participado en numerosos congresos nacionales e internacionales y ha realizado estancias académicas en diversas universidades españolas y en la Filmoteca de la Universidad Nacional Autónoma de México financiadas por becas internacionales. MÉXICO. Correo electrónico: [soriacarolina@gmail.com](mailto:soriacarolina@gmail.com).

## INTRODUCCIÓN

Entre las múltiples y variadas relaciones entre el teatro y el cine, en el ámbito argentino reconocemos que, en las últimas décadas, prevalece una constante intermedialidad entre ambos lenguajes artísticos. Más precisamente, podemos identificar el trasvase de elementos narrativos y expresivos que se trasladan desde el teatro que emerge en los noventa hacia el cine argentino contemporáneo. Nuestro propósito en esta oportunidad es vislumbrar dicha productividad a partir del examen del diálogo intermedial y la parodia presentes en el texto dramático *La escala humana* (2001) de Alejandro Tantanián, Javier Daulte y Rafael Spregelburd y en el film *Castro* (2009) de Alejo Muguillansky. Nos encontramos, en ambos casos, ante estructuras fragmentarias o episódicas en las que los acontecimientos dramáticos se organizan de un modo no lineal y disruptivo, alterando la práctica tradicional y realista de la ordenación causa-consecuencia. Es decir que no hay un ordenamiento lógico y causal de los episodios sino que, por el contrario, estos se disponen de un modo en apariencia arbitrario. Como señala Zygmunt Bauman, “en nuestros modernos tiempos líquidos, el mundo que nos rodea está rebanado en fragmentos de escasa coordinación y nuestras vidas individuales están cortadas en una sucesión de episodios mal trabados entre sí” (BAUMAN, 2005, p. 34). Observamos que cada escena se percibe como una totalidad independiente de las demás y autosuficiente, en el sentido de que no precisa, para su comprensión, de la escena que la precede y de la que le sucede. La noción de fractal ilustra adecuadamente este tipo de estructura fragmentaria en la que cada una de las partes, fragmentada e irregular, se repite en diferentes escalas. Las textualidades que analizamos, más allá de que se construyen como una sumatoria de situaciones discontinuas, en su totalidad edifican un universo poético que proporciona la visión del mundo del autor y su modo de concebir la escena. Si bien es preciso diseccionar cada una de sus partes con el fin de analizar sus elementos y procedimientos constitutivos, la recursividad y la apertura semántica que proponen se logra en su visión de conjunto, como totalidad.

A continuación, nos detendremos entonces en el análisis del texto dramático y del texto filmico sin intención de efectuar un análisis comparativo entre ambas textualidades sino con el objetivo de abordarlas desde la noción de intermedialidad como también desde la noción de parodia, en tanto las dos obras suponen o permiten vislumbrar, a través de la burla y la transgresión, vestigios de algo anterior que funciona de sustento, específicamente el género policial. De las múltiples acepciones de la parodia y sus

variadas formas de empleo, como la revisión y re-evaluación de las formas y contenidos estéticos de la historia del arte que apelan a la memoria del espectador en términos de Linda Hutcheon (1991, p. 8), aquí nos encontramos con una modalidad que consiste en la creación de un universo ficcional a partir de la desintegración de aquello que le sirve de cimiento, es decir, de las reglas genéricas. Así como cada género es reconocible a partir de temas, personajes y ambientaciones con una estructura claramente definida, los rasgos básicos del policial se distinguen a través del “tándem crimen-enigma, el detective y la implicación del lector” (MANDEL, 2011, p. 16). Si bien este género en particular tematiza el descubrimiento o desciframiento de la verdad y el crimen consiste en una infracción a la ley que obliga al castigo, estos elementos estructurales están completamente vedados en las obras que analizamos. Observamos que en *La escala humana* se cometen crímenes pero no se juzgan ni se castigan, no hay enigma porque la verdad del delito y su autor se explicitan en la primera escena y la figura del policía corrupto trastoca la función tradicional de indagación y resolución del misterio dentro de los límites del género. En *Castro*, en cambio, desconocemos por completo el delito pero sin embargo hay un hombre que huye y otros que lo persiguen, convirtiendo al film en una persecución que encierra un enigma que nunca se develará. Retomando nuestra hipótesis de trabajo que postula la apropiación por parte del cine de los procedimientos teatrales, divisamos que el absurdo, la no causalidad de los sucesos y las motivaciones opacas de los personajes dominan las dos ficciones que abordaremos a continuación.

### LA ESCALA HUMANA

A nivel temático, se trata de una familia disfuncional a cargo de una madre psicópata (Mini, interpretada por María Onetto) quien, desde la primera escena, cuenta de manera natural y trivial y con el vestido empapado de sangre fresca que asesinó en el mercado y con un cuchillo de pan a Rebecca, la viuda de la otra cuadra. Así se plantea desde el inicio un universo de creciente locura y agresión, en el cual conviven los hijos —Nene (Héctor Díaz), Leandro (Gabriel Levy) y Silvi (María Inés Sancerni) — y un supuesto policía y amante de la madre (Norberto, interpretado por Rafael Spregelburd). El conflicto central, que no es asumido seriamente por ninguno de los personajes, es el diseño de coartadas que protejan el impulsivo accionar de Mini de matar personas. Coincidimos con Martín Rodríguez (2001) en situar a esta obra como una parodia al género policial, en tanto se transgrede la triada estructural del género: crimen, búsqueda de la verdad y restablecimiento de la justicia (SÁNCHEZ, 2000, p. 47). No hay voluntad

expresa de esclarecer los asesinatos cometidos por Mini sino, por el contrario, los integrantes de la familia elaboran diferentes planes para ocultarlos que refuerzan el absurdo de la trama, como transportar y desmembrar los cuerpos de las víctimas, culpar al hermano retardado de Fito (un vecino) de haber matado y descuartizado a su propia madre o confeccionar un mapa del jardín con nombres clave de “funciones trigonométricas” (DAULTE, SPREGELBURD, & TANTANIÁN, 2002, p. 18) de los que se deducen los lugares en donde están enterrados los miembros de Rebecca. Incluso el personaje del policía es caricaturizado: Norberto Suárez le roba a la familia objetos de la casa que carecen de valor y son completamente inútiles, como una cajita de música con la bailarina del Cascanueces que toca el tema de la película Love Story, entre tantos otros.

Retóricamente, el texto está dividido en siete episodios y un epílogo y la transición de los mismos está determinada por un apagón. Como ya adelantamos, no hay una causalidad lógica en el devenir del desarrollo argumental sino que, por el contrario, prevalece la ausencia de explicaciones y la imprevisibilidad. Martín Rodríguez reconoce al respecto “una causalidad por cierto inverosímil y regida por la lógica de lo imposible” (2001, p. 56). Si bien la trama se presenta en clave de comedia negra y policial en la que priman situaciones desopilantes, hay sin embargo una apelación al sentido común: los personajes son conscientes de lo que es “normal” y de lo que debería pasarles como resultado de su accionar. Por ejemplo Mini en la escena inicial dice “Maté a alguien y debería estar buscándome la policía” (DAULTE, SPREGELBURD, & TANTANIÁN, 2002, p. 11) o Nene, que en la cuarta escena se pregunta por qué nadie hizo la denuncia todavía y expresa a su vez cierta naturalización de la violencia:

“Si yo voy solo por la calle y veo que un tipo acribilla a balazos a otro, no puedo evitar registrar el hecho, fijar el rostro del asesino, tener respuestas formales ante el problema: llamar a la policía, ocultarme hasta que pase el peligro, lo que sea. Pero si lo mismo que yo veo, lo ven todos los que están en la calle, mi comportamiento es distinto. Alguien se hará cargo, me digo. Y no llamo a ningún policía, y no me escondo nada, y a las dos cuerdas ya me olvidé del tema” (*Idem*, pp. 25-26).

Por otro lado, la idea de normalidad es abordada desde su vínculo con la legalidad, con lo que está establecido por la ley. Mini deja de trabajar en el transporte escolar porque los nenes no quieren subir a su vehículo y lo justifica diciendo: “Me empezó a gustar pasar los semáforos en rojo, subirme al cordón de la vereda al doblar (...) esas cosas que a la ley no le gustan, me gustan” (46). Es decir que, más allá de que el accionar de los personajes traspasa los límites de lo normal y legal (como matar e infringir las normas de tránsito), son conscientes de ello.

En relación con el absurdo, las acciones de los personajes son la mayoría de las veces insólitas: en la escena seis Nene le habla a una silla vacía como si estuviese ocupada por alguien; algunos parlamentos se repiten idénticos de una escena a otra (las llamadas telefónicas a Julieta, la cuarta integrante de la banda musical; el llamado de Fito); en la escena siete los hijos encuentran el zapato de Azucena en el garage, otra de las víctimas fatales de Mini y también en la misma escena que se configura completamente caótica, Nene señala un objeto inexistente (púa) en donde hay un martillo.

Los diálogos a su vez son vacuos y triviales: hablan sobre el número lógico de hoyos en el patio para enterrar un cuerpo desmembrado, sobre los apodos que utilizan las parejas al nombrarse, de la existencia y el origen del kiwi, de cómo se pronuncia Nueva Zelandia o de la escritura de una canción titulada “Dulce escalera”, en homenaje al accidente que sufrió una chica en la escalera mecánica de la estación de subte Independencia. Es decir, una sumatoria de situaciones y conversaciones que, si bien conforman un universo extravagante, tienen claras referencias a nuestro universo cotidiano y conocido, como la mención a la estación de subte, el programa de noticieros Telenoche, la Pastalinda, el cuchillo Moulinex, Disney y Coca-Cola. Estos índices de realidad que le brindan cierto trasfondo verosímil a la ficción - y son reconocibles por el espectador - refuerzan el absurdo de las acciones de los personajes. Como señala Claudio Guillén (1985) un texto que maneja el artificio del absurdo debe incluir a) Un contexto o trasfondo verosímil, incluso «realista»; b) Un elemento extraño a ese contexto que irrumpe; c) Una aceptación, minimización o falta de asombro, por parte de los personajes, del narrador o de ambos, con respecto a dicho elemento, que no se condice con el extrañamiento que debería producir.

En la última escena, antes del epílogo, la llamada telefónica del comisario Francisco B. Mayers pone al descubierto la falsa identidad de Suárez, quien utiliza el uniforme de policía para cometer delitos impunemente. Obedeciendo al género que se parodia, se despliega un operativo policial que rodea la casa con helicópteros con el fin de detener a Suárez, y en el intento de Mini de defenderlo confesando sus crímenes, es ignorada por el oficial. La familia es tomada de rehén por el falso policía mientras Mini cree que es una de sus estrategias y todos se tientan de risa, hasta que Silvi finalmente es alcanzada por una bala y muere en el instante. La escena finaliza en un completo caos, con el sonido del helicóptero inundando toda la escena, con la mampostería que cae y las chispas de las lámparas que revientan.

Por último, en la escena del epílogo, la didascalía señala que Nene está en silla de ruedas balbuceando cosas que no se entienden, Mini tiene la mano vendada y Leandro está cerca de la puerta con una valija. Se produce una recapitulación de las situaciones de la obra y en la conversación de despedida de Leandro y Mini se acentúa por última vez la parodia al género policial, especialmente en lo referido a la búsqueda de la verdad. El hermano de Fito es culpado por los crímenes cometidos por Mini, si bien ella confiesa su culpabilidad pero “no puede demostrarlo”:

**Leandro:** La policía tiene un asesino, que trabajaba en nuestro jardín, sin contar con el plano de letras griegas que apareció entre sus útiles de la escuela especial. Tu versión es inverosímil. Podés decir lo que quieras que eso no va a resucitar a Silvi (81).

Es decir que el comportamiento impulsivo de la madre de asesinar a las vecinas es juzgado por los mismos personajes como inverosímil; es por ello que el absurdo del texto dramático ampara y justifica los acontecimientos escénicos e impide el desciframiento de la verdad y el correspondiente castigo. Dentro del universo absurdo que edifica el texto dramático, es posible vislumbrar el presente de un país a punto de enfrentarse con la crisis del dos mil uno, uno de los últimos derrumbes económico y social de gran envergadura que afectó profundamente a la Argentina. A nivel temático, la figura paterna sólo aparece virtualmente representada: se trata de una familia con un padre ausente y un paradero confuso, cuyo lugar lo ocupa una madre con evidentes trastornos psicológicos. Del diálogo de uno de los hijos (Leandro) se conoce que el padre les dio a los tres el mismo apellido (Otegui) a sabiendas de que uno no era suyo, y que Mini se lo pagó con desprecio y maltrato porque, según Leandro, no pudo aceptar que tenía a su lado a un hombre éticamente superior. Respecto a la muerte de Silvi, Mini le dice a su hijo en el epílogo: “Qué vida desgraciada la de esa Silvina, despreciada por todos, sin ningún talento musical, acosada por el fantasma del padre. Y sabés cuánto te agradezco, Leandro, que no me hayas hecho ninguna pregunta al respecto” (81). El destino incierto y omitido de la figura paterna puede equipararse en la obra con el Estado ausente del neoliberalismo, en tanto el descuido de sus funciones primordiales es asimilable a la corrupción, el incumplimiento de la ley, la injusticia y la inseguridad social. Asimismo se alude de manera directa y pareciera preverse la inestabilidad económica que traerá aparejada la crisis, por ejemplo cuando Silvi compra con la tarjeta Master un secador de pelo en cuotas y dice: “Me da una sensación de estabilidad. Cuando compro en cuotas es como si dijera “Yo confío”. Y pienso que si todos dijéramos un poquito “Yo confío” nos evitaríamos muchos desastres económicos, hablo como país” (23).

## CASTRO

Esta ópera prima de Moguillansky se estructura en episodios conectados por los mismos personajes y por una misma trama. En ella se parodia al policial en el sentido de que toma uno de sus esquemas básicos de perseguidor-perseguido pero no se tematizan los motivos de la persecución y nunca se devela el enigma. Solo sabemos que Castro (Edgardo Castro) se sube a un tren y escapa de quienes lo corren por las calles de La Plata y que, una vez que llega a Buenos Aires, la persecución continúa. Según Rosana López Rodríguez (2011) y en relación con el policial, la variación que conlleva todo género supone que el elemento que lo define se constituya en un “lugar vacío” en torno al cual gira toda la trama, porque lo más importante no es el hecho en sí sino el camino que conduce a él. Observamos que este “lugar vacío” ocupa un lugar central en la trama de *Castro* y articula todo su desarrollo, en tanto no se explicita un crimen preciso pero sin embargo el protagonista huye y otros lo persiguen durante todo el film.

La persecución es representada en toda su trayectoria a través de corridas permanentes, subidas y bajadas de ómnibus que circulan en diferentes direcciones, trenes y autos. Estos desplazamientos están coreografiados por Luciana Acuña, bailarina y coreógrafa cuya participación en el film constituyó una parte central en la realización del mismo y en la dirección de actores. En una de las tantas entrevistas brindadas por el director, éste reconoce el interés por realizar “un gran desarrollo formal de la persecución, con un diálogo muy grande con cierta danza contemporánea, donde lo coreográfico entre actores y en la relación cámara-actor sea vital” (VAREA, 2009). La relación cámara-actor es clave desde el inicio: la apertura del film consiste en un primer plano fijo y en contrapicado de un semáforo y en el plano acústico se escuchan bocinas insistentes provenientes del fuera de cuadro. Bruscamente la cámara desciende hasta la nuca de uno de los personajes (Samuel, representado por Alberto Suárez) mientras le grita a Acuña (Esteban Lamothe), que ingresa en el cuadro y lo atraviesa corriendo seguido por Rebecca (Carla Crespo). En los planos siguientes, que se suceden en simultáneo a los créditos iniciales, seguimos a través de travellings y paneos a los tres personajes que corren velozmente por las veredas y calles de la ciudad de La Plata hasta llegar a la estación de ferrocarriles. Allí Suarez intenta en vano detener a Castro que ya ha abordado un vagón. Inmediatamente el punto de vista se sitúa en el tren y como espectadores nos quedamos junto a Castro para acompañarlo en el desarrollo del film. A medida que progresa la narración, la cámara fluctúa entre la hipermovilidad inicial y la inmovilidad final. En ese

pasaje se alternan dinámicamente primeros planos de los personajes —que los individualizan y les otorgan su lugar en la trama— y planos de conjunto —que visualizan coreográficamente la persecución a través de esos cuerpos que corren, se desgastan y liberan la mirada del espectador dentro del campo visual.

En una entrevista, el director comenta que *Castro* originalmente se llamó “Murph”, porque estaba basada en la novela *Murphy* de Samuel Beckett. Sin querer hacer una película de género, tomó el mecanismo básico del policial, la idea de un tipo que huye y otros que lo persiguen. No se sabe muy bien por qué y no importa: ése es, según el director, el factor Beckett, que da lugar a una serie de persecuciones a través de dos ciudades que son en definitiva la película. Más allá de los elementos que podemos identificar en el film que se conectan con una variante de nuestra tradición teatral, es preciso destacar que en *Castro* también se reconoce una impronta dialógica que el director entabla con la historia del cine. En una escena se utilizan paraguas que los personajes abren y cierran y que operan como señales en un sistema de relevos que instauran para seguir a Celia a la distancia y no ser vistos por ella (para poder de esa manera llegar a Castro porque lo han perdido). Esta escena, completamente coreografiada y realizada a través de un plano secuencia, según el director hace referencia a los musicales franceses de Jacques Demy. Por otro lado, el andar de Castro al estilo Charles Chaplin y la música, el piano omnipresente de Ulises Conti, confieren al film la impronta reconocible del cine silente. Por último, queremos agregar que la persecución como tal aparece en el cine muy tempranamente, en los primeros films de un solo plano como *El molinero y el aspa* o de tres planos como en *Atrápen al ladrón* (1901, WILLIAMSON). Al tiempo que la fórmula perseguidor-perseguido provenía del teatro europeo del siglo XIX y definía en parte al vodevil, según Noël Burch (1995) sirvió de manera eficaz para asegurar la idea de sucesión temporal y contigüidad espacial y significó un avance hacia la linealización de la topología diegética (170). Justamente, en este film que analizamos, la linealidad está dada por el arco narrativo de la persecución a Castro y no necesariamente por la sucesión de las escenas.

Todos los personajes —Rebeca Thompson (la mujer de Castro), Acuña, Willie (Gerardo Naumann), Samuel, el Sr. Arias (Fernando Llosa) y hasta el mismo Castro— se desplazan de un lado a otro. El artífice de la búsqueda es Samuel, quien desde la ciudad de La Plata envía y recibe mensajes escritos sobre el paradero de Castro y financia los viajes a la Capital con el fin de encontrarlo. Acuña, en el rol de detective, es quién vigila

y persigue —corriendo en muletas— a Castro y llama por teléfono y notifica a Samuel de todos sus pasos. El sin sentido de la búsqueda se confirma y decanta de los diálogos. En el episodio cuatro, Rebeca Thompson y Willie (su amante y antiguo discípulo de Samuel) conversan sobre la búsqueda de Castro y cuando Willie dice “hasta que no encontremos a Castro no hay nada que hacer pero una vez que lo encontremos...”, Rebeca lo interrumpe y completa la oración diciendo: “va a haber todavía menos que hacer. Si ni Castro puede hacer nada, es un inútil”.

El personaje de Castro se configura desde el inicio escapando de quienes lo acechan. Tiene una relación con Celia (Julia Martínez Rubio), quien le insiste que busque trabajo. Ella es fría y distante y lo califica de bruto y necio cuando él le responde con toda seriedad y convencimiento de que saldrá a buscar empleo el primer día 4 que caiga en domingo en el año 2009. Enseguida se plantea uno de los temas centrales del film: amar a alguien tal cual es o al que uno quiere que sea. Como le grita Castro a Celia en el calor de la discusión: “Se puede ser lo que no existe pero no se puede amar lo que no existe”. Si bien se trata de un personaje reactivo que impide cualquier tipo de identificación, la narración permite conocerlo tanto por su desempeño en la trama como por breves y esporádicas intervenciones de su voz en off. De todas maneras, y en última instancia, Castro es definitivamente inaccesible tanto para nosotros como espectadores como para quienes lo persiguen.

También aquí las acciones de los personajes muchas veces constituyen imágenes insólitas amparadas por un universo que se desplaza constantemente entre la extravagancia y el realismo. En diferentes planos, podemos ver a los personajes en situaciones poco convencionales: Suárez durmiendo en el piso mirando a la pared, Acuña en una escalera boca abajo o corriendo con muletas, Samuel durmiendo atravesado en el hueco de una escalera de pintor con un balde en la cabeza y Castro escondido y durmiendo siempre en un armario. Como contrapunto, el film despliega un alto grado de realismo en las escenas de exteriores de la ciudad, muchas de las veces registrados a través de extensos planos secuencia. Estos espacios urbanos se circunscriben a dos ciudades, por un lado La Plata, y por otro, los barrios Parque Patricios, Barracas, Pompeya y Constitución de la ciudad de Buenos Aires. Como sucedía en *La escala humana*, este anclaje en lo urbano como promotor de la ficción, más de allá de los recursos de la cámara para registrarla, confiere al film esa dosis de realismo que refuerza el absurdo de la trama.

Además de identificar como intertexto —reconocido por el mismo director— la poética de Samuel Beckett, el hermetismo y la incapacidad de acción de Castro hacen difícil no pensar en *Bartleby* de Herman Melville y su célebre frase “preferiría no hacerlo”, por ejemplo, cuando en una entrevista laboral le hacen el siguiente cuestionario y él responde con total indiferencia y apatía:

¿Dónde se ve usted dentro de cinco años? Acá  
¿Qué es lo que le gusta de esta empresa? Nada  
¿Que hace en su tiempo libre? Nada  
¿Cuál es el logro más importante de su vida hasta este momento? No hay logros.  
¿Por qué cree usted que deberíamos contratarlo? No sé.

En un nivel semántico, el tema aludido por el texto filmico concierne al sinsentido de la cotidianeidad, a la trivialidad de aquellas acciones mínimas de la vida diaria que no conducen o parecieran conducir a ningún sitio pero que, sin embargo, son el motor de un devenir inexorable. La dicotomía entre el ser y el parecer atraviesa el film a partir de la inquietud permanente de Castro de seguir su instinto y ser como quiere ser o ser como el otro —en este caso Celia— quisiera que sea, un dilema que ronda también sobre las opciones de autenticidad o fingimiento. Buscar trabajo es para Castro “imitar de manera convincente a una persona que ha tomado una decisión”, es ir en contra de su naturaleza y necesidad porque para él “ganarse la vida es lo mismo que desperdiciarla”. El film refiere a la futilidad del trabajo y cualquier esfuerzo por encontrarlo y realizarlo porque, citando una vez más al protagonista, “el trabajo será nuestro fin”. El nomadismo de Castro, su no lugar, su inacción lo hacen un ser auto marginado, y la obstinada e inexplicable persecución puede ser leída como un intento de encauzarlo servilmente en el sistema de mercado de nuestra sociedad capitalista: cuando le ofrecen finalmente trabajo y Castro lo acepta, éste es representado en toda su trivialidad y automatismo, debe presentarse con uniforme azul en una estación, no sabe qué tiene que hacer ni quién es su jefe pero recibe órdenes de Bruno (interpretado por Esteban Bilgliardi) y como una marioneta, va de acá para allá recogiendo y entregando paquetes.

Por último y en relación con la noción de intermedialidad y con un conjunto de regularidades que podemos extraer del teatro y que son traspasadas al cine, observamos que se traducen en *Castro* de la siguiente manera: 1) los diálogos muchas veces se despojan de las entonaciones naturales generando cierta automaticidad e incomunicación; muchas veces, cuando un personaje le dice a otro que haga o deje de hacer determinada acción, éste realiza lo contrario; 2) la narración avanza a través de una sucesión de episodios delimitados por un título, hay un predominio de la situación sobre el personaje,

postergación de la acción y prevalecen las escenas absurdas y las imágenes insólitas antes descritas; 3) hay muy poca información de cada uno de los personajes; sólo sabemos sus nombres y sus roles en la trama pero desconocemos por completo sus motivaciones: el único vínculo posible de establecer es ese seguimiento constante que llega a su fin cuando Castro, protagonista-víctima, decide poner fin a su vida; 4) no hay un sentido unívoco sino que es posible elaborar una multiplicidad de lecturas.

Como se desprende del análisis de *Castro*, el film encarna una idea del cine ligada a la exploración tanto de las posibilidades y de los límites del dispositivo como de la construcción de la trama y sus personajes. Con una modalidad de producción compartida por varios de su misma generación que escapa a los caminos de subsidios estatales y del circuito de exhibición tradicional, el film se aventura en la novedad formal permanente y en la revalorización del plano, en un intento consciente, planificado y explicitado por Moguillansky de “empujar al cine hacia lugares en los que todavía no es”. A partir de una excusa narrativa básica o esqueleto argumental (una persecución), el director desarrolla resuelta y coreográficamente la exploración de diversos espacios urbanos como fundadores de una ficción que se edifica entre registros opuestos pero evidentemente complementarios y subsidiarios uno de otro: una observación realista a partir de recursos como los planos secuencias y travellings en exteriores pero de situaciones estrambóticas la mayoría de las veces. Además de la referencia explicitada por el director a la poética beckettiana como también a la historia del cine, proponemos la noción de cine de situación<sup>28</sup> para referirnos a los films que se construyen a partir de la puesta en situación de unos personajes y su devenir en el interior de una trama que constituye un medio o vehículo para la exploración de la forma y de lo que acontece frente a la cámara.

Tanto en *La escala humana* como en *Castro*, la parodia al policial se intensifica en cuanto se atenta contra la naturaleza misma del género, que no es otra cosa que su carácter de previsibilidad y la posibilidad de reconocimiento de sus elementos por parte del receptor. El empleo de elementos absurdistas dificulta la conexión lógica y causal de los acontecimientos escénicos como la comprensión del comportamiento de los personajes, más allá que aparezcan elementos policiales reconocibles como el crimen y la persecución. A diferencia del género que toma de base, en el cual son posibles

---

<sup>28</sup> Concepto que proponemos y desarrollamos en nuestra tesis doctoral para referirnos, en primera instancia, a un cuerpo textual filmico en el que se privilegia una construcción discursiva centrada en la composición de los elementos profilmicos. En una segunda instancia, sugerimos el énfasis en la puesta en escena a partir de elementos expresivos tales como el plano secuencia, la profundidad de campo y la inmovilidad de la cámara, cuya articulación no obedece tanto a las leyes de una lógica narrativa sino simplemente a la de una sucesión de situaciones, destinadas a la mostración del discurrir temporal y afectivo de un grupo de personajes.

preguntas del tipo ¿qué va a suceder a partir de la infracción de la ley? o ¿cómo y de qué manera se resolverá el crimen cometido?, en ambos casos las preguntas posibles de realizar son aquellas que formula Esslin al conceptualizar el Teatro del absurdo: ¿qué está sucediendo? o ¿qué representa la acción de la obra? Según el crítico, en este teatro las acciones se presentan como “carentes de motivaciones aparentes, los personajes se hallan en constante flujo y los sucesos están fuera del reino de la experiencia racional” (PELLETTIERI, 1997, p. 162), características que, insistimos, son apropiadas por el conjunto de films contemporáneos que analizamos y que, en esta oportunidad, alcanzan su concreción en el film de Moguillansky.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMAR SÁNCHEZ, A. & MARÍA, A. (2000). *Juegos de seducción y traición: literatura y cultura de masas*. Rosario, Argentina: Beatriz Viterbo Editora.
- BAUMAN, Z. (2005). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.
- BURCH, N. (1995). *El tragaluz del infinito*. Madrid: Cátedra.
- DAULTE J., SPREGELBURD, R., & TANTANIÁN, A. (2002). *La escala humana*. Buenos Aires: Ediciones Teatro Vivo.
- ESSLIN, M. (1966). *El teatro del absurdo*. Barcelona, Editorial Seix Barral.
- GUILLÉN, C. (1985). *Entre lo Uno y lo Diverso*. Barcelona: Editorial Crítica.
- HUTCHEON, L. (1993). *La política de la parodia posmoderna*. La Habana: Criterios.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, R. (2011). La cultura popular y el género policial, una defensa. In E. MANDEL (2011). *Crimen delicioso: historia social del relato policiaco*. Buenos Aires: Ediciones RyR.
- PELLETTIERI, O. (1997). *Una historia interrumpida. Teatro Argentino Moderno (1949-1976)*. Buenos Aires: Galerna.
- PÉREZ BOWIE, J. A. (2004). Teatro y cine: un permanente diálogo intermedial. *Arbor* CLXXVII, 699-700, pp. 573-594.
- RODRÍGUEZ, M. (2001). Inmanencia y referente. *Teatro XXI*, Año VII, nº 13. 55-57.

## SERIA O *PERFORMER* O INSURGENTE DA CENA CONTEMPORÂNEA?

*It would be the performer the insurgent contemporary scene?*

OLIVEIRA, Felipe Henrique Monteiro<sup>29</sup>

---

### **R**esumo

Este escrito pretende realizar especulações sobre o *performer* como um insurgente da cena contemporânea, isto porque, quando está em cena, esse artista tenta encontrar um elo entre arte e vida, e não a separação de ambas, pois passa a assumir através da presença de seu corpo a função de ser sujeito, objeto e trajeto de arte na efemeridade em sua *performance*, visto que tem por objetivo a definição de um estilo artístico poroso, de uma linguagem própria que seja expressa pelo seu corpo em ação.

### **A**bstract

This writing intends to carry out speculation about the performer as an insurgent of the contemporary scene, this because when you're on the scene, this artist tries to find a link between art and life, and not the separation of both, as it starts to take over the presence of his body function to be subject, object and art path in ephemerality in his performance, as has the objective of defining a porous artistic style, its own language that is expressed by the body in action.

**Palavras-chave:** *Corpos diferenciados; Performer; Insurgente.*

**Keywords:** *differentiated bodies; performer; Insurgent.*

**Data de submissão:** Setembro de 2015 | **Data de publicação:** Dezembro de 2015.

---

<sup>29</sup> FELIPE HENRIQUE MONTEIRO OLIVEIRA - Doutorando em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia, com bolsa pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia. Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com bolsa pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Graduado em Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal de Alagoas. Performer do Cruor Arte Contemporânea e pesquisador do Núcleo Transdisciplinar de Pesquisa em Artes Cênicas e Espetaculares - NACE. Brasil. E-mail: [fhmoal@hotmail.com](mailto:fhmoal@hotmail.com).

Nos dias atuais, muitos são os estudos que pretendem propor conjecturas sobre as teorias e as práticas que balizam as funções exercidas pelos profissionais que fazem parte, pensam e produzem o fazer cênico contemporâneo. Nesse sentido, este estudo enseja refletir, mesmo sabendo que essa é uma tarefa demasiada hercúlea e inesgotável, sobre o papel do *performer* na cena, sobretudo quando este sujeito passar a assumir uma função de insurgente em seu fazer performático.

Diante de fricções que dizem respeito a elucidar sobre as especificidades das experiências vividas do trabalho do *performer*, se faz necessário elaborar a seguinte pergunta: Seria o *performer* o insurgente da cena contemporânea?

Entretanto, antes de tentar responder a pergunta feita, vale a pena dizer o significado do adjetivo dado ao *performer*. A palavra insurgente, etimologicamente, vem do latim *insurgens* e denomina o indivíduo que é rebelde, revel, revoltado e/ou revoltoso contra o que se dispõe embater sua vontade.

Ressalto que a insurgência a qual refiro-me não faz nenhuma apologia ao terrorismo, e sim baseio-me nas ideias da contracultura. Pois, segundo Ken Goffman e Dan Joy (2007, p. 12) “as contraculturas buscam basicamente viver tão livres das restrições à força criativa quanto seja possível, onde e como quer que seja possível fazê-lo”.

Desta forma, vislumbro afirmar que o *performer* é um insurgente da cena contemporânea porque este indivíduo se insurge contra os ditames totalitários da arte tradicional, em especial a de viés mimético, bem como ao anacronismo da sociedade pós-moderna na qual vive, e a qual através da indústria cultural produz variáveis discursos e práticas onde tudo e todos são fabricados e descartados se não forem aprovados pela métrica normativa do capital.

Nesse contexto, em minha pesquisa de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - PPGAC da Universidade Federal da Bahia, venho tentando estabelecer especulações entre o pensamento de Antonin Artaud e suas reverberações na *performance*, justamente porque percebo as seguintes proposições e ligações entre as duas formas de espetáculo:

- 1) Ampliar as fronteiras da realidade na qual se faz o exercício da vida;
- 2) Buscar fazer e estabelecer elos entre arte e vida, e não a separação de ambas;

- 3) Desorganizar aparências, derrubar preconceitos e fazer emergir verdades secretas e não imaginadas, provocando no espectador uma recepção muito mais cognitivo-sensória do que racional;
- 4) Produzir imagens físicas violentas, baseadas na ideia de ações extremas que provoquem os sentidos e a alma do espectador;
- 5) Provocar nos participantes um desejo de mudança, não necessariamente partidária;
- 6) Produzir cenas ritualísticas, permeadas pela emoção e, principalmente centrada no corpo do atuante e a tudo que apele aos sentidos do espectador, renegando desta forma a dogmatização do texto dramático como sendo comparado ao regente supremo do fazer teatral.

Compreendo que o pensamento de Artaud é insurgente, pois como alguns *performers*, porque seu pensar/fazer cênico dilatava e embaralhava as fronteiras e os territórios da vida e da arte. Nesse sentido,

“Esta forma de teatro exige um esforço também para a vida, pois é a partir do desvendamento da vida que se pode interpenetrar teatro e vida. O que Artaud busca é essa religação do teatro com a vida, do mundo material e espiritual, que foi perdido no momento em que o teatro passou a se ocupar apenas com o cotidiano, com as aparências” (SALLES, 2004, p. 51).

Bem como nos faz perceber que

“[...] Artaud descobre então o seu eu como sede de uma luta encarniçada. Tão encarniçada, mesmo, que lhe é impossível desligar-se dela para falar de outra coisa. Incapaz de exprimir qualquer coisa além desse entrechoque, dessa carnificina interna, ele recorre instintivamente ao teatro. Por quê? Porque a expressão dos antagonismos constitui o princípio de todo teatro, mas sem dúvida também na esperança de destravar o conflito interior representando-o, isto é, projetando-o fora de si. [...] Desde então, o conflito se torna metafísico, e o teatro é abandonado enquanto representação projetada. Artaud curva-se sobre si mesmo, renuncia a uma representação fictícia, e decide dizer e redizer seu mal com uma veemência obsessiva, sem procurar mais transposição alguma. Uma vez persuadido de que é a presa de forças situadas fora dele, só tolerará o teatro dentro de si mesmo” (VIRMAUX, 2009, p. 13).

O teatro pensado por Artaud e a *performance* se baseiam na oposição da cena da crueldade se estabelecendo enquanto *poiesis* em contraposição à cena da *mimesis* do teatro tradicional. *Poiesis* enquanto cena gerativa, primária nos acontecimentos, abstrata, sem contraponto com o estatuto próprio em relação à realidade. *Mimesis* como cena reprodutiva de uma realidade, dos seres humanos e das coisas.

Artaud instaura a diferença do seu teatro da crueldade e do teatro ocidental no pressuposto de que este desde sua origem, e do seu nascimento como morte, foi obrigado a descrever o ser humano e o que ele faz, enquanto o teatro da crueldade desperta a necessidade inelutável do devir, o qual nasce separando a morte do nascimento e apagando a identidade do ser humano, pois

“O teatro, como a peste, é uma crise que se resolve pela morte ou pela cura. E a peste é um mal superior porque é uma crise completa após a qual resta apenas a morte ou uma extrema purificação. Também o teatro é um mal porque é o equilíbrio supremo que não se adquire sem destruição. Ele convida o espírito a um delírio que exalta suas energias; e para terminar pode-se observar que, do ponto de vista humano, a ação do teatro, como a da peste, é benfazeja pois, levando os homens a se verem como são, faz cair a máscara, põe a descoberto a mentira, a tibieza, a baixeza, o engodo; sacode a inércia asfixiante da matéria que atinge até os dados mais claros dos sentidos; e, revelando para coletividades o poder obscuro delas” (ARTAUD, 2006, p. 29).

E é neste ponto que Artaud compara o teatro à peste, pois como ela, pode exteriorizar toda crueldade que está na alma de um indivíduo ou de uma população, ou seja, no teatro de Artaud existe a possibilidade do espectador ser contagiado e transformado, já que através de atitudes e situações externas presentes na cena podem se iniciar provocações que desestruturam e acionam interiormente as angústias mais elementares, visto que esses rituais laicos do teatro da crueldade possibilitam à coletividade reconhecer e restaurar seus anseios, suas memórias e até mesmo suas identidades, haja vista que oferecem aos artistas e ao público uma experiência coletiva com a qual os indivíduos não são mais separados em dicotomias espaciais e de funções específicas no fazer teatral, pois na vivência ocorre a revitalização da vida e da arte e o apagamento de suas fronteiras. Diante destas assertivas, pode-se ver as pertinentes reverberações do pensamento artaudiano na *performance*.

Compreendendo que a cena contemporânea ao diluir suas fronteiras e embaçar seus territórios, na qual a *performance* está inserida, envolve ininterruptas contaminações e tensões entre as diversas linguagens artísticas, e até mesmo com a vida, que por sua vez se interseccionam e se imbricam na constante processualidade de seu fazer cênico efêmeros, baseados na presença do corpo no espaço e no tempo. Sendo assim, inserida no rol da cena contemporânea, a *performance* “se torna mais presença do que representação, mais experiência partilhada do que comunicada, mais processo do que resultado, mais manifestação do que significação, mais energia do que informação” (LEHMANN, 2007, p. 143). Sabe-se bem que o *performer* atravessado pelo conteúdo

fugidio de sua experiência performática, de imediato, insurge contra a possibilidade de vivenciar e representar de forma mimética algo ou alguém, uma vez que sua *performance* veicula-se a implicação de ser ele mesmo em cena, no exercício transitório de exibir sua identidade e alteridade. A despeito,

“[...] o exercício em questão implica um processo de sensibilização que envolve a relação entre o Eu e o Outro de maneira profunda, este último entendido aqui como Ente que não diz respeito somente ao indivíduo em sua singularidade, mas também como diferença que permeia a existência em muitos níveis: espiritual, político, cultural. Deste modo, parte-se, no exercício da alteridade, do reconhecimento da existência de diversidades que geram, ao mesmo tempo, uma qualidade de heterogeneidade e afetação” (BONFITTO, 2013, pp. 27 – 28).

O *performer* quando está em cena tenta encontrar um elo entre arte e vida, e não a separação de ambas, pois como não tem como ponto modal de seu trabalho a intenção de se tornar impavidamente um ilustrador-reprodutor coreográfico-textual, como os outros artistas da cena se configuram, ele passa a assumir através da presença de seu corpo em cena a função de ser sujeito, objeto e trajeto de arte na efemeridade em sua *performance*, sendo que, tem por objetivo a definição de um estilo artístico poroso, de uma linguagem própria que seja expressa pelo seu corpo em ação.

E é neste contexto derrisório e árido que o *performer* realiza sua insurgência com o objetivo de mostrar penosamente a todos que participam de sua *performance* as ações de sua cultura reacionária, visto que nunca como neste momento essas não retomam a legitimação da aderência da vida dos seres humanos. Pois, diante dessa lancinante circunstância em que os sujeitos viram meros espectros de suas existências, o *performer* constata essa negligência e se rebela contra essa ideia, sobretudo ocidental, de que como a arte estivesse separada da vida e de que o indivíduo no ato de compreender sua cultura não tivesse o proveito de exercer sua vida.

Isto é, essa insurgência ocorrida durante a *performance* dar oportunidade ao *performer* de nos dizer que sua arte não suporta limitações que intentam petrificá-la. O *performer*, nesse sentido, delata em sua *performance* as premissas de sua vida e o sentido de que sua arte necessita está viva para que desta forma não reproduza os cânones cênicos tradicionais, pois ao romper com o institucionalismo sagrado da arte, finalmente abre fendas nas quais o ser humano se reveste do direito de ser o dono de sua história em devir, pois passa a ser o espetáculo em si, e propõe “a dialética entre os padrões da conduta humana e as estruturas nas quais se apoia entram em crise” (GLUSBERG, 2003, p. 90).

Sendo assim, vale salientar que a *performance* no contexto cênico contemporâneo escapa dos ditames totalitários da arte tradicional enquanto produtora de formas fixas, haja vista que intenta se refutar e insurgir imediatamente a um fazer artístico que é reservado a um grupo elitizado comprador de obras-primas, uma vez quer não quer se tornar objeto de consumo no mercado de arte.

Logo, umas das principais características da *performance* na cena contemporânea são: escolha do espaço partilhado como agente compositor de vivências e experiências não habituais entre espectadores e *performer*; uso de dramaturgia não dramática; utilização de elementos cênicos não hierarquizados em função de um texto dramático e não estruturados como dispositivos decorativos mas sim através de justaposição e *collage*; a cena como acontecimento ritualístico; ações acontecidas no aqui agora e agora; a opção em atribuir aos espectadores a possibilidade de se transformarem em coautores da *performance*; acontecimentos simultâneos; desconstrução das narrativas clássicas em detrimento de elementos autobiográficos; idiosincrasias; experimentações; contextos cênicos alternados; multiplicidade de diferentes linguagens artísticas.

O próprio ato de pensar/fazer *performance* demanda de imediato ao *performer* uma vontade de ser heterogêneo em sua prática performática, principalmente no que concerne na tarefa de exercer o direito de dizer através do seu corpo aos não iniciados nessa linguagem artística de natureza e fluxos efêmeros que todos que estão presentes na cena podem contribuir contra a censura daquilo que eles são.

O *performer* deseja ser o sujeito que por meio do seu corpo insurge contra si mesmo para friccionar e exibir as fraturas de seu tempo, pois bem sabe que sua insurgência pertence ao tempo *hic et nunc* da sua vida. Seu pensar-fazer *performance* busca questionar, subverter e transgredir os desafiadores e instigantes preceitos defendidos pelo *establishment* da racionalidade totalitária e tecnocrata de nosso tempo, visto que o *performer*

“não é somente aquele que, percebendo o escuro do presente, capta a sua luz invendável; é também alguém que, dividindo e interpolando o tempo, está em condições de o transformar e de o pôr em relação com os outros tempos, de ler de modo inédito a sua história, de a << citar >> segundo uma necessidade que não provém de modo algum do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode resolver. É como se essa indivisível luz que é o escuro do presente projectasse a sua sombra sobre o passado e este, tocado por esse feixe de sombra, adquirisse a capacidade de responder às trevas da hora” (AGAMBEM, 2010, p. 28).

O *performer* compreende que o *establishment* tenta invalidar a arte como um fenômeno que pretende conectar o presente com a vontade de um futuro não alienado e alienante, daí proclama que a arte “[...] permanece linguagem de desafio, de acusação e protesto.” (MARCUSE, 2000, p. 261), na qual “[...] a realização da arte como princípio de reconstrução social *pressupõe* mudanças sociais fundamentais. O que está em jogo não é o embelezamento do que existe, mas sim a reorientação total da vida em uma nova sociedade” (*Idem*, p. 266).

Em outras palavras, o *performer* se torna um indivíduo que não consegue, nem quer, se adaptar as exigências e ao anacronismo da sua época, embora saiba que de toda forma não pode fugir da razão de pertencer singularmente ao seu tempo. É exatamente nesse instante dessa tomada de lucidez diante da obscuridade que o *performer* se estranha de forma pessoal com sua época para traçar uma relação espaço-temporal a qual o possibilita durante sua *performance* os espectadores interpelarem singularmente a alienação a qual vivem na contemporaneidade. Neste viés, o *performer* assume uma posição política não partidária na sua *performance*, isto é, afirma uma posição de recusa, de repulsa e de protesto diante do *establishment* da sociedade contemporânea, pois coaduna com Hebert Marcuse (2000, pp. 261-263) de que

“a arte hoje responde à crise de nossa sociedade. Encontram-se em jogo não só alguns aspectos e formas do sistema de vida estabelecido, mas o sistema como totalidade, e a emergência de necessidades e satisfações qualitativamente diferentes, de novos objetivos. A construção de uma ambiência técnica e natural qualitativamente nova, por parte de um tipo essencialmente novo de ser humano, parece necessária; a era da barbárie e da brutalidade avançada não deve continuar para sempre. [...] Isso significa que a arte deve encontrar a linguagem e as imagens capazes de comunicar essa necessidade *como sua própria*. Pois é impossível imaginar que novas relações entre homens e coisas jamais possam surgir se os homens continuam a ver as imagens e a falar a linguagem da repressão, da exploração e da mistificação”.

Neste contexto, e seguindo a historiografia da *performance* sugerida por RoseLee Goldberg (2006), a qual o *performer* torna-se voluntariamente um insurgente da cena pode-se citar nomes de artistas e grupos, brasileiros e estrangeiros, que se insurgiram e se insurgem contra a padronização da arte na vida, e vice-versa: os futuristas, os dadaístas, os surrealistas, os construtivistas russos, Vsevolod Meyerhold, o Grupo Blusa Azul, Frank Wedekind, Artaud, a Bauhaus, Oscar Schlemmer, Frederick Kiesler, Marcel Duchamp, os participantes da Black Mountain College, John Cage, Merce Cunningham, Allan Kaprow, Dick Higgins, George Brecht, Al Hansen, Jim Dine, Jackson Pollock,

Robert Rauschenberg, Bob Watts, Rudolf Steiner, Jackson MacLow, George Macunias, Yoko Ono, o Grupo Fluxus, Simone Forti, Trisha Brown, Steven Paxton, David Gordon, Barbara Lloyd, Yvonne Rainer, Carolee Schneemann, Robert Whitman, Lucinda Childs, Adrian Piper, Joseph Beyus, Andy Warhol, Michael Kirby, Chris Burden, Lygia Pape, Eric Bogosian, Michael Smith, Richard Foreman, Meredith Monk, Laurie Anderson, o Judson Dance Group, Yves Klein, Vito Acconci, Ulay, Marina Abramovic, Bruce Nauman, Gina Pane, Orlan, Guillermo Gómez Peña, Coco Fusco, Robert Wilson, Wooster Group, Susanne Ohmann, La Fura del Baùs, Jan Fabre, Jérôme Bel, Xavier Le Roy, Guadalupe Neves, Bruce Barber, Robert Lepage, Teatro Experimental de Cali, Teatro La Candelaria, *Théâtre du Soleil*, Ói Nós Aqui Traveiz, Teatro Oficina de Zé Celso Martinez Corrêa, Los Lobos, *Open Theater*, San Francisco Mime Troupe, Grupo Galpão, *Bread and Puppet Theater*, Living Theatre, Cruor Arte Contemporânea (a qual pertence), Susanne Ohmann, Ciane Fernandes, Lygia Clark, Tunga, Hélio Oiticica, Ivaldo Granato, dentre outros.



Ciane Fernandes e Felipe Monteiro em *(DES)VITRUVIANDO*. Foto: Luís Carneiro Leão



Susanne Ohmann em *Cirque Interieur*



Cruor Arte Contemporânea em Água. Foto: Ícaro Silva

Esses artistas e grupos, brasileiros e estrangeiros, intentam para insurgência em cena porque têm a preocupação de produzir uma arte contestadora dos discursos e práticas que visavam homogeneizar e coisificar os indivíduos e as sociedades, visto que isto faz lembrar que, na esteira da política na arte, a insurgente *performance*

“só é profundamente condenável moral e politicamente quando é inofensivo. Quando não causa dor. Quando nos satisfaz como pessoas cultivadas. Pois essa ‘cultura’ é a que quer esquecer a catástrofe na qual quase todos os corpos desse mundo se encontram objetivamente. Cabe à arte assumir o risco de fazer algo nos tocar – de forma dolorosa, embaraçosa, assustadora, perturbadora – algo esquecido, desmentido, que não emergiu na superfície da consciência. Contudo, acusações ‘morais’ (na verdade profundamente amorais) são constantemente lançadas justamente contra aqueles artistas que querem sair da superfície e provocar inquietações nos porões da cultura” (LEHMANN, 2014, p. 13).

Neste contexto, realizei a *performance* Reliquarium experiētiis foi apresentada no dia 24 de novembro de 2014 no Largo de São Francisco (Pelourinho) em Salvador/BA, a qual fez parte das apresentações criativas da disciplina Processos de Encenação, ministrada pela Profa. Dra. Sonia Rangel, no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. O título da *performance* Reliquarium experiētiis, etimologicamente, vem do latim e significa Relicário de vivências, logo na referida apresentação criativa elenquei como um dos princípios realizar uma arte ao vivo, no aqui e agora, e que também se configurou como uma arte viva que oportunizou uma aproximação direta com a vida, em que se preconizou as vivências espontâneas, em detrimento do que é/seria ensaiado. A *performance* Reliquarium experiētiis se fez a partir de um movimento de ruptura que objetivou dessacralizar a arte, a tirando de sua função elitista, especialmente na vontade de fazer arte fora dos muros da instituição de ensino superior supracitada.

No que concerne ao processo criativo da *performance Reliquiarium experiētiis* parti de imagens de diferentes momentos da minha vida, principalmente as ligadas a religião (educação em colégio de freiras, contemplação das estátuas religiosas, desejo de seguir o sacerdócio, interesse pelas histórias de santo, luta pela aprovação da lei que permitiu as pesquisas com células tronco embrionária e a consequente reprovação na disciplina de ensino religioso no colégio etc). Logo, as “[...] IMAGENS, então, material direto para o poeta: literário, cênico ou visual, compõem unidades primordiais, o Princípio da obra em seu jogo de vir-a-ser, existir, e operar numa rede de conexões individuais e coletivas em diversas formas e formatos. [...]” (RANGEL, 2014, p. 53).

Desta forma, durante a *performance Reliquiarium experiētiis* imediatamente intensifiquei e disponibilizei minha imaginação a serviço de suas infinitas formas e formatos, pois ao pensar e fazer sua arte, explorei imagens em ação de infinitas situações que possibilitaram a existência de múltiplas construções da realidade segundo os meus pontos de vista, enquanto produtor e fruidor da *performance*.

Finalmente, em *Reliquiarium experiētiis*, enquanto *performer* não separei as imagens em ação de minha vida física instaurada no espaço-tempo do humano, isto é, minha arte fica como um modo de ação que não está indissociável da objetividade da sociedade e, sobretudo, de sua subjetividade. Em *Reliquiarium experiētiis* devo ser compreendido a partir das experiências vividas originárias das percepções experimentadas no mundo que nos cerca e do qual fazemos parte, pois estive disponível em me caracterizar como uma estrutura viva que continuamente se transformou e se adaptou ao meio.

Escolhi fazer a *performance Reliquiarium experiētiis* no Largo de São Francisco (Pelourinho) porque, além de ter sido historicamente considerado como um espaço de estigmatização e poder no qual os escravos eram açoitados e vendidos e de grande representação/repressão católica, na rua, segundo Antônio Araújo (2011), se potencializa ações disruptivas, que ao promoverem uma produção temporária de espaço, interferem na dimensão pública dos lugares de circulação na cidade. Assim diferentes espaços e tempos se justapõem ou, ainda, são criados entre-espacos, fendas que se tornam visíveis, revelando a coexistência de distintas cidades em um mesmo território urbano.

Em síntese, em *Reliquarium experiētiis* fiquei sentado e imóvel na cadeira de rodas durante uma hora, vestido com um figurino que fazia alusão as vestimentas religiosas e com os pés descalços, e coloquei um livro a minha frente e pendurei um banner que tinha a frase *Escreva no livro o que você sente e/ou pensa ao me ver* em quatro idiomas (português, inglês, francês e espanhol).



Performance *Reliquarium experiētiis*. Foto: Carlos Alberto Ferreira

Poucas pessoas realizaram o pedido feito no banner, vejamos o que escreveram no livro:

- Camila Freitas: Eu vejo uma pessoa frágil, mas com coragem de mostrar suas fragilidades. Me faz questionar o que é considerado como frágil; corpo ou espírito?;
- Olívia Camboim: A 1ª imagem: um santo / A 2ª imagem: o pagador de promessas.;
- Carlos Alberto Ferreira: Então, o que é o corpo isolado? Qual sua noção há em ver o outro? E a imobilidade? Uma vida ser. Uma vida outra. É a minha, que não é a sua vida! Vida, Vide! IDA, DAVI. Filho ser. VIDA.;
- Telma dos Santos: EU QUERIA VER MINHA FILHA SE ESTÁ Bem;
- Gildon Oliveira: Minha primeira impressão é admirar a coragem para realizar esse trabalho. Nem todos os artistas são capazes de tamanha entrega. O impacto está, para mim, em ver a expressão artística em tudo que o cerca e principalmente na corporificação dessa arte. Sinto-me admirado e orgulhoso!.

Durante a *performance Reliquarium experiētiis* percebi na prática o processo de estigmatização pelo qual os seres humanos com corpos diferenciados sofrem cotidianamente pelos outros, considerados normais, em decorrência de suas características corporais. De acordo com Erving Goffman (1975) na contemporaneidade o estigma se imputa nas relações interpessoais, pois cada sociedade seleciona, dentro das suas características sociais, históricas e culturais, uma determinada quantidade de atributos e valores que ajustam a maneira como cidadãos devem ser corporal, intelectual e moralmente. Esses atributos devem ser iguais, mesmo havendo poucas diferenças, para todos os cidadãos, grupos e classes da sociedade, o que acaba resultando em expectativas normativas. Os sujeitos que não se encaixam nelas acabam sendo estigmatizados, como é o caso das pessoas com corpos diferenciados.

Todas as barreiras atitudinais aplicadas nas pessoas com corpos diferenciados – preconceito, discriminação e estigma - são oriundas do entendimento e contribuem para o fato de que o corpo é uma construção social e cultural, ou seja, as “[...] representações do corpo, e os saberes que as alcançam, são tributários de um estado social, de uma visão de mundo, e, no interior desta última, de uma definição de pessoa. O corpo é uma construção simbólica, não uma realidade em si” (LE BRETON, 2001, p. 18).

Portanto, a construção social e cultural do corpo está crivada por códigos que estabelecem estereótipos corporais (feio/bonito, deficiente/eficiente, improdutivo/produtivo, anormal/normal) que delineiam expectativas normativas, onde os parâmetros em relação aos diversos corpos cooperam para o estabelecimento de estigmas. Por seu caráter visual, os estigmas efetivados nos corpos diferenciados dos sujeitos provêm e se estabelecem nas relações interpessoais a partir da hegemonia do olhar. Na vida cotidiana contemporânea ocidental, foi atribuído ao olhar a responsabilidade de regular as manifestações e as atividades do corpo; no seio das relações entre os sujeitos, o olhar dos normais submete aqueles com corpos fora dos padrões de beleza e normalidade vigentes, a possibilidade deles serem evitados a todo instante da sociabilidade, ora pelo contato físico ora pela distância traçada de seus corpos, engendrando nos outros um incômodo ou uma hesitação durante a interação. Assim, em *Reliquarium experiētiis* compreendi que se não o tivesse o corpo diferenciado, poderia participar normalmente das relações sociais do cotidiano, mas como apresento singulares características corporais que fogem dos padrões normativos da sociedade, meu corpo diferenciado acaba acentuando as atenções alheias, e por consequência destas, os outros esquecem que sou um ser humano como outro qualquer.

Isto ficou evidenciado em diferentes momentos da *performance* em que ganhei a quantia de R\$3,30 dos transeuntes brasileiros e estrangeiros, e este fato fez-me refletir sobre a forte associação de mendicância presente no imaginário coletivo que de inferioriza os sujeitos com corpos diferenciados desde Antiguidade até a contemporaneidade.

Foi neste contexto derrisório e árido que realizei a insurgência performativa com o objetivo de mostrar penosamente a todos que participaram da *performance Reliquarium experiētiis* as ações de sua cultura reacionária, visto que nunca como neste momento essas não retomam a legitimação da aderência da vida dos seres humanos. Pois, diante dessa lancinante circunstância em que os sujeitos viram meros espectros de suas existências, constatei essa negligência e rebele-me contra essa ideia, sobretudo ocidental, de que como a arte estivesse separada da vida e de que o indivíduo no ato de compreender sua cultura não tivesse o proveito de exercer sua vida.



*Performance Reliquarium experiētiis*. Foto: Carlos Alberto Ferreira



*Performance Reliquarium experiētiis*. Foto: Carlos Alberto Ferreira

Em *Reliquarium experiētiis* propus ver o mundo e a instalação da arte na vida, e vice-versa, a partir de pontos de vista diferentes. Tornei-me um verdadeiro errante do meu tempo, pois a *performance* por si e em si se basta, haja vista que em uma espécie de desnudamento, no sentido grotowskiano, passei particularmente por um processo complexo, o qual compreendo como um martírio laico, pois tive que fazer uma ação de autopenetração, a fim de sacrificar os meus estigmas mais recônditos da parte mais íntima, e desta maneira pude subverter, transgredir e eliminar os estigmas que foram inseridos durante toda a minha vida. Ou seja, necessitei ser plenamente sincero comigo, posto que não “fingi” artisticamente algo, mas ofereci, humilde e corajosamente, ao público minha arte em um ato real de provocação.

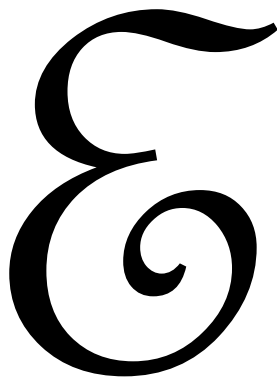
Em suma, pude compreender na *performance Reliquarium experiētiis*, a realidade que está à minha volta e compreender que temos que instaurar o tão sonhado pensamento artaudiano de não separar a arte da vida, mas sim buscar um elo entre ambas, pois em minha opinião desta maneira será possível pensar os corpos diferenciados como trajetos de vida que são capazes de promover e estimular o senso crítico dos espectadores, principalmente no que diz respeito aos estigmas. Por fim, especular sobre o *performer* como um insurgente da cena contemporânea se dirige para um esgotamento inconcluso de tal empreitada, no entanto reafirmo que esse artista é um gerador de insurgências político-artísticas, sociais, pessoais, bem como de alteridades, porque legitimam modos de existência pregnantes que denunciam, subvertem e transgridem aos padrões normativos instaurados na sociedade contemporânea.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, G. (2010). *Nudez*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- ARTAUD, A. (2006). *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes.
- BANES, S. (1999). *Greenwich Village 1963: avant-garde, performance e o corpo efervescente*. Rio de Janeiro: Rocco.
- BONFITTO, M. (2013). *Entre o ator e o performer: alteridades, presenças, ambivalências*. São Paulo: Perspectiva.
- CARLSON, M. (2009). *Performance: uma introdução crítica*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

- COHEN, R. (2009). *Performance como Linguagem*. São Paulo: Perspectiva.
- COHEN, R. (2006). *Work in progress na cena contemporânea: criação, encenação e recepção*. São Paulo: Perspectiva.
- GLUSBERG, J. (2003). *A Arte da Performance*. São Paulo: Perspectiva.
- GOFFMAN, E. (1975). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar.
- GOFFMAN, K, & JOY, D. (2007). *Contracultura através dos tempos: do mito de Prometeu à cultura digital*. Rio de Janeiro: Ediouro.
- GOLDBERG, R. (2006). *A arte da performance: do futurismo ao presente*. São Paulo: Martins Fontes.
- GROTOWSKI, J. (1992). *Em Busca de um Teatro Pobre*. São Paulo: Civilização Brasileira.
- LEÃO, R. M. (2009). *Transas na cena em transe: teatro e contracultura na Bahia*. Salvador: EDUFBA.
- LEHMANN, H-T. (2007). *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac Naify.
- LEHMANN, H-T. (2014). Esthetics of resistance, esthetics of revolt. *Pitágoras* 500, Campinas, 6(6), 58-74.
- PAREYSON, L. (1993). *Estética: Teoria da formatividade*. Petrópolis: Vozes.
- RANGEL, S. L. (2014). Imagem como pensamento criador: trajeto entre poesia, visualidade e cena em Protocolo lunar. *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*, Jaraguá do Sul, 10 (12), 49-61.
- RANGEL, S. L. (2006). Processos de criação: atividade de fronteira. *Anais do IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*. Rio de Janeiro: 7Letras.
- MARCUSE, H. (2013). A arte na sociedade unidimensional. In L. C. LIMA & F. H. M. OLIVEIRA (Orgs.), *Corpos diferenciados: a criação da performance “Kahlo em mim eu e(m) Kahlo”*. Maceió: EDUFAL.
- SALLES, N. (2004). *Sentidos: uma instauração cênica – Processos Criativos a Partir da Poética de Antonin Artaud*. Tese (Doutorado em Teatro) – Escola de Teatro, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador.





## STUDOS EM ARTES VISUAIS

**S***ensibilidades e afetividades nas relações com o espaço escolar – abordagem exploratória dos diálogos e perspectivas dos jovens sobre a imaterialidade dos espaços*  
Liliana Alves Couto

| 126-138

**LiMAC***. La apropiación como práctica contemporánea*  
Alejandra Panozzo Zenere

| 139-151

**LA** *REPRESENTACIÓN Y EL PASO DEL TIEMPO: el retrato histórico*  
Juan Ramón Moreno Vera

| 152-162

**I***MPROVISACÕES POÉTICAS ESPACIAIS - deambulações da pintura*  
Natalia Echeverri Arango

| 163-176

**SENSIBILIDADES E AFETIVIDADES NAS RELAÇÕES COM O ESPAÇO  
ESCOLAR – ABORDAGEM EXPLORATÓRIA DOS DIÁLOGOS E  
PERSPETIVAS DOS JOVENS SOBRE A IMATERIALIDADE DOS ESPAÇOS**

***“SENSITIVITIES AND AFFECTIVITIES IN RELATIONSHIPS with the SCHOOL  
SPACE – Exploratory approach on young people’s dialogues and perspectives about  
the immateriality of spaces”.***

COUTO, Liliana Alves<sup>30</sup>

---

## **R**esumo

O estudo é uma análise exploratória dos discursos produzidos por um grupo de jovens que participaram numa fase de uma investigação sobre os sentidos dos espaços escolares. A primeira parte da atividade relaciona-se com a recolha de elementos que revelam o modo como os alunos são sensibilizados pelas características afetivas e sensitivas dos espaços escolares, isto é, a forma como são sensibilizados pelas suas características imateriais. Para tal, o grupo procura, com ajuda de mecanismos de ativação apropriados, construir experiências (afetivas e sensitivas) na relação direta com as cores, formas, volumes, texturas e sons desses espaços. Simultaneamente o grupo expõe, num debate conjunto, as ideias, críticas, opiniões, sugestões pessoais que vão surgindo sobre a realidade estudada no sentido de ir construindo e reconstruindo as suas narrativas a partir das experiências vividas. É nossa pretensão explorar o sentido e potencial do que designamos atrás como “imaterialidades dos espaços” ou ainda as “imaterialidades arquitetónicas da escola” a partir da construção e desconstrução desses debates. De seguida o grupo de estudantes reproduz, numa maquete, a escola como uma nova realidade, uma realidade recriada a partir dos seus estudos e considerações, procurando reproduzir, na arquitetura dessa maquete, esta ideia: a Escola tal como nós a desejaríamos (*The School I’d Like!*).<sup>31</sup> Pretende-se assim saber se as experiências vividas pelos estudantes, no seu conjunto, correspondem a um novo posicionamento sobre a arquitetura da escola na sua estrutura física e se a partir desse posicionamento adquirem uma nova perspetiva sobre toda a vida da escola. O trabalho tem pois, como principal objetivo, apresentar uma perspetiva crítica dos alunos sobre o espaço escolar e sobre a participação dos alunos na arquitetura dos ambientes da escola.

---

<sup>30</sup>LILIANA ALVES COUTO – Doutoranda em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Correio eletrónico: [liliana.alves.couto@gmail.com](mailto:liliana.alves.couto@gmail.com)

<sup>31</sup>Referência à temática abordada por Burke e Grosvenor (2003) no livro “*The School I’d Like. Children and Young people’s reflections on an education for the 21 st century*”. O livro reflete a oportunidade única de considerar comparativamente um conjunto de respostas dadas por crianças e jovens estudantes à mesma questão ao longo do tempo. Este volume assume-se como um desafio a determinadas tendências que dominam o processo educativo, incluindo a organização do espaço físico onde se desenvolve. “It place the voices of children [as clients and educational consumers] aged between 5 and 18 years at the centre of a critique of education today. It sets these voices, recorded during a three-month period in early 2001, alongside the voices of children recorded in 1967, who were all responding to the same task: to describe or design ‘the School I’d Like’” (BURKE & GROSVENOR, 2003, preface xi).

## **A**bstract

This study is an exploratory analysis of the discourses produced by a group of young people who participated in an investigation's stage about the meanings of school spaces. The first part of the activity relates to the gathering of elements that reveal how students are sensitized by affective and sensory characteristics of school spaces, that is, the way they are sensitized by its intangible characteristics. To this end, the group seeks, with the help of appropriate activation mechanisms, to build experiences (affective and sensory) in direct relationship with the colors, shapes, volumes, textures and sounds of these spaces. Simultaneously the group exposes, in a joint debate, ideas, criticism, opinions, personal suggestions that arise about the reality studied aiming to build and rebuild their narratives from the experiences. It is our intention to explore the meaning and potential of what we previously named "space immateriality" or "school architectural immateriality" from the construction and deconstruction of these debates. Afterwards the group of students re-constructs, in a scale model, the school as a new reality, a reality recreated from their studies and considerations, seeking to reproduce in that model's architectonic, this idea: the school as we would wish it to be (*The School I'd Like!*). Thus it's intended to assess whether the experiences held by students correspond, as a whole, to a new positioning on the school's architecture and physical structure and if from that positioning they acquire a new perspective on all of school's life. Hence the work has, as its prime objective, to present a critical perspective of students about the school space, and on the involvement of those in the school environments' architecture.

**Palavras-chave:** *significados dos espaços; maquete; conhecimento sensitivo; bem-estar.*

**Keywords:** *meanings of spaces; model; sensory knowledge; well-being.*

**Data de submissão:** Janeiro de 2015 | **Data de publicação:** Março de 2015.

## INTRODUÇÃO

“Given a chance to offer their ideas, views, and tell of their experience, children can make adults think differently and see the possibilities of change” (BURKE, 2007, p. 370).

O presente artigo enquadra-se no estudo das relações dos alunos com os espaços escolares, exploradas nas suas dimensões simbólicas e sensitivas e abordadas a partir do conceito das “imaterialidades escolares”. Este conceito amplo engloba aquilo que já se vem a abordar como cultura das organizações escolares e o seu currículo oculto (BURKE, 2005; BALILEU, 2006; PARDIÑAS & LEMA, 2011) e a partir da história da educação com Burke e Grosvenor (2003) em cuja trajetória queremos estudar o significado desta expressão: a imaterialidade dos espaços e da arquitetura da escola. Nesta nossa abordagem, tal imaterialidade incorpora as dimensões sensitivas, afetivas e simbólicas que se produzem nos relacionamentos menos formais e mais íntimos que os alunos mantêm com os espaços escolares, os seus componentes, significados, configurações e objetos.

A primeira parte procura situar o estudo no interior do campo da visualidade e materialidade escolar, articulando as relações necessárias à compreensão do presente projeto. A segunda parte foca-se na análise de uma primeira fase do projeto que consistiu na exploração do espaço físico exterior escolar, com um grupo de estudantes do ensino secundário, em tempo extradisciplinar, e das relações afetivas, simbólicas e sensitivas que estes podem manter com esse seu espaço.

Assim, este artigo é uma primeira aproximação ao sentido material dos tempos, rotinas, espaços e experiências dos estudantes no espaço escolar e, ao mesmo tempo, é uma aposta na procura do sentido da imaterialidade de tradução e interpretação das relações com esses espaços pelos lados afetivo, sensitivo e simbólico.

Aqui salientamos a importância de uma maquete da escola a construir pelos alunos de acordo com este outro sentido da realidade e em que procurem colocar em prática as alternativas, as ruturas, as novas opções, sugestões e propostas que vão adquirindo ao longo da experiência. O estudo e acompanhamento deste processo construtivo da maquete procura saber se as experiências se combinam num conjunto estruturado de conhecimentos (DEWEY, 2005) que se confirmem como uma alternativa à arquitetura da escola e à própria vida e organização escolares.

Finalmente, desejamos saber se faz sentido “dar a vez e a voz” aos estudantes pondo em destaque as suas perspetivas sobre a realidade arquitetónica escolar e o interesse da sua inserção nos projetos e agendas dos decisores.

### ***A materialidade escolar***

Na história da educação, o visual tem provocado análises e interpretações da materialidade escolar (LAWN & GROSVENOR, 2005), da (auto-)representação do professor e do estudante (NÓVOA, 2000) e da identidade dos espaços educacionais pela exploração de métodos visuais que permitem compreender de outras formas a cultura visual escolar (PROSSER, 2007). Percebe-se que “a instituição escolar, pela disposição e arrumação dos espaços, tem como finalidade estabelecer uma ordem social e criar um certo tipo de relação entre os alunos e entre os alunos, os professores e os administradores” (POSTIC, 1984, p. 42) e que estas relações podem ser acedidas não apenas a partir de documentos tradicionais que têm por base a palavra, mas também a partir de campos menos explorados como a imagem, documentários, trabalhos escolares ou pela própria análise dos edifícios arquitetónicos e, dentro deles, de elementos mais inusitados.

É neste campo de estudo, que tem vindo a ser cada vez mais explorado, que esta proposta se inscreve, ainda que partindo de um projeto do presente, e cujas razões e motivações passamos a expor. Numa primeira abordagem feita em 2011<sup>32</sup>, foi-nos possível constatar que, após a construção de uma maquete da escola, os alunos responsáveis pelo projeto passaram a exprimir-se de uma forma diferente (pouco consensual e até divergente) sobre a realidade escolar, não só sobre a realidade física representada na maquete, mas também sobre outros aspetos significativos da vida da escola. Os diálogos passaram então a decorrer sobre o quotidiano da escola, a gestão e planeamento dos eventos, concluindo-se que muito se poderia fazer melhorar a vida da escola para alcançar “mais bem-estar para todos”.

---

<sup>32</sup>Tal abordagem foi feita em contexto de mestrado na Universidade de Aveiro, em cuja tese se defendeu que os alunos que constroem uma maquete de uma determinada realidade desenvolvem de forma significativa e estruturada a noção de espaço, que por sua vez é um elemento facilitador e potenciador de aprendizagens multi e transdisciplinares (COUTO, 2011). A realização da maquete mediava entre dois momentos de controle, compostos por duas fases de desenhos realizados pelos alunos a partir do mesmo ponto de vista e analisados comparativamente nos pormenores indicativos da noção de espaço. Neste sentido a utilização da maquete em contexto educativo, remetia a investigação para a sua utilização como recurso educativo a ser inserido e explorado nos currículos das artes em educação.

Este estudo pretende, agora, retomar algumas destas premissas, mas de um modo mais estruturado e profundo, lançando novos desafios à interpretação e construção de significados em torno dos espaços escolares<sup>33</sup>.

A experiência começou com a constituição do grupo de trabalho composto por 10 estudantes do ensino secundário. No primeiro encontro demos a conhecer o objetivo da pesquisa e solicitou-se, num diagnóstico, que os participantes expressassem o que pensavam sobre os espaços exteriores da sua escola. Nesta primeira abordagem generalizou-se a ideia de que os espaços são “peças físicas de um conjunto que é a escola toda” ou ainda “estruturas destinadas a cumprir funcionalidades muito concretas”, isto é, um conjunto de espaços com funções atribuídas: de abrigo, de jogo, de convívio, de transição, de embelezamento (jardins). Constatou-se que, de há muitos anos a esta parte, os espaços “não haviam mudado, muitas vezes acumulando uma degradação temporal desagradável”. Uma frase que traduz bem o entendimento desta realidade é que “os espaços escolares são (segundo esta primeira abordagem) um assunto sem assunto”<sup>34</sup> votado ao esquecimento e ao abandono<sup>35</sup>.

Na segunda fase, e no propósito de fazer a transição para um entendimento e perspetiva mais intimista e profunda desta realidade, procuramos mudar a perspetiva da abordagem sobrepondo nela a exploração dos sentimentos e sensações produzidas pelos diversos elementos dos espaços, as suas configurações, as formas multivariadas dos volumes, as cores, as texturas, a diversidade dos materiais aplicados, tentando “ver para além do mais obvio”. Sentir os espaços, entendê-los com mais proximidade para, então, irmos apontando soluções “para mudar o que se vê numa primeira impressão”. Assim sendo, e no plano para uma mudança de paradigma da pesquisa, os estudantes dotaram-se de meios (mecanismos) que os levassem a uma mudança de perspetiva podendo produzir desenhos, recolher imagens, materiais do ambiente, estudar texturas (por decalque e fotografia), registar sons, silêncios e ecos de espaços e deixar-se sensibilizar por recantos livremente escolhidos. Teriam igualmente plena liberdade para apresentarem uma nova visão das coisas, fossem ela positiva ou negativa, nas escalas e proporcionalidades das suas prioridades e preferências.

---

<sup>33</sup>Nesta secção procuraria inscrever este projecto no desafio lançado pelo *the school i'd like* (BURKE & GROSVENOR, 2003).

<sup>34</sup>Comentário de um aluno participante na experiência.

<sup>35</sup>*The View of the Child*, C. Burke (2007): “Afinal o que é a Escola?”; “Em última instância, as escolas são lugares onde os adultos estão em posição de poder sobre as crianças e onde ao adulto cabe a preocupação maior de criar um efectivo ambiente de trabalho” Burke (2007). Ao que John Holt (1974) acrescenta que as crianças preferem um afectivo espaço de aprendizagem uma vez que “children are sensitive to space” não conseguindo separar a aprendizagem do bem-estar.

Ao mesmo tempo, e em contexto de aulas de debate, estes elementos e conhecimentos foram sendo analisados e aplicados na construção de uma maquete da escola elaborada por todos não do ponto de vista formal (à escala e redundância do modelo da própria escola), mas à escala dos sentidos, sentimentos e sensações experimentadas na experiência, isto é, os alunos transferiam para essa maquete as ideias e sugestões para a construção de uma escola diferente, alternativa ou mesmo fora do senso comum. A maquete é, pois, a realização do sonho, da fantasia, da utopia que se foi construindo no desejo de construir “uma escola alternativa”. A maquete traduz então esta realidade para os alunos: se não podemos construir a realidade como queremos, poderemos imaginá-la (e fazê-la) desta nova forma e à nossa maneira...

### ***A maquete e as imaterialidades da escola***

Quando realizada antes do projeto, a maquete é uma antecipação controlada, a previsão de uma determinada realidade tridimensional. Realizada depois do projeto fixa-se no modelo para o reproduzir de forma redundante.

Porém, a maquete, pelo seu realismo ajustável, miniaturizado e tridimensional tem um forte poder de comunicação. A miniaturização faz-se no sentido de maior acessibilidade na leitura e por isso pretende intencionalmente torná-la um objeto mais tangível sem deixar de ser verosímil. É, no entanto, a escala e o minimalismo da sua composição que, se por um lado provoca o seu poder de sedução e comunicação, também lhe transmite artificialidade. A contradição não é aparente: se a arquitetura, no caso da maquete se torna, por diversas estratégias mais tangível, manipulável e menos ambígua, a maquete não deixa de ser o lugar da ambiguidade. Raramente é completamente redundante.

Na realidade, há em cada maquete histórias credíveis, desde logo as narrativas que o seu construtor e os seus observadores constroem para a entender (contemplar, fruir), tratando-se, por isso, de uma realidade à escala de um entendimento muito pessoal. Com isto queremos dizer que a maquete implica, pelo menos por parte do observador, um exercício permanente de imaginação, uma análise impregnada de sentidos e sentimentos representando sempre um ambíguo local de sedução (“*small is beautiful!*”).

No trabalho presente, a maquete realizada pelos alunos e enquanto produto finalizado, não é redundante nem pretende sê-lo. Ou seja, só o é, na medida em que procura traduzir “um sentimento de imaterialidade da escola”, a expressão de uma peculiar experiência dos estudantes nos espaços escolares. Mas se ela exprime um pensamento sensitivo, divergente da realidade, é desafiante porque procura traduzir não aquilo que a realidade é, mas aquela que os construtores gostariam que fosse. Entende-se assim que, a maquete, enquanto produto finalizado, é um modo de potenciar a ação educativa, ao configurar no processo a própria projeção do sujeito aprendente.

Trabalhar a miniatura, em torno e um debate que se direciona para mudar uma realidade, abre aos alunos uma forma muito peculiar de intervir sobre os factos estudados, as circunstâncias das experiências e os seus discursos em torno da maquete, à medida que manipulam os seus volumes e formas, vão desvendando uma nova relação com a realidade que representa, que nos parece ser crescente e acentuadamente sensitiva, afetiva e crítica. Tais discursos traduzem, como se verá mais tarde, uma nova sensibilidade sobre os espaços arquitetónicos, mas também sobre toda a realidade escolar, as suas rotinas e vida interna.<sup>36</sup> Para clarificar a análise destes discursos servimo-nos de algumas noções que, segundo Grovesnor e Burke (2003), são capazes de traduzir “o ponto de vista dos alunos sobre a sua escola”.

### ***Discursos da tradição, discursos da contradição***

Dissemos logo no início que nos interessava analisar os discursos dos estudantes sobre o que estavam a experimentar. A questão da análise do discurso, da vivência próxima e prolongada, da observação e interação com os alunos, pôs-nos a questão de que estaremos dentro dos condicionamentos metodológicos da etnometodologia. Realmente a questão que aqui se põe é a sobreposição das atividades práticas dos alunos, a análise do seu quotidiano, o raciocínio desenvolvido entre eles nos seus discursos.

Assim sendo, a recolha de dados é sobre o fenómeno discursivo na sua prática quotidiana, por isso em constante mutação, criação, contradição e extinção. As interlocuções são construídas para o conhecimento e entendimento mútuo porque, afinal, os atores vivem num mesmo contexto e precisam de se entender e o discurso precisa de se tornar preciso para refletir alguma unanimidade em torno de um mesmo objeto de

---

<sup>36</sup> Como é que aparecem as rotinas? Porque existem? O que lhes acontece como são usadas ou recusadas em novos contextos? Como se transformam em momentos de tensão entre a escola e os alunos?

estudo. Quer isto dizer que o discurso é um aproximar constante ao consenso que muitas vezes, contraditoriamente se constrói a partir do “não senso”. Mas o discurso é aqui nodal. Na realidade, não nos interessa saber as “leis sociais que regem comportamentos” mas os discursos produzidos para um raciocínio prático que nascem intencionalmente para interpretar uma realidade, reinterpretá-la, resolver contradições, conflitos e sobretudo para a construção de uma compreensão mútua sobre uma mesma realidade.

Interessa-nos, então, não tanto compreender ou analisar as vicissitudes da construção dos discursos, mas o imediato efeito da sua produção no ato da comunicação. Por outro lado, no caso dos alunos presentes, sobreleva a questão da indicialidade da linguagem, isto é, dada a incompletude da palavra os interlocutores usam expressões tais como, “e cenas assim, etcetera” ou optam por interromper o discurso por falta prática, o que, na realidade funciona, na nossa perspetiva, como convite, um apelo, uma espera para a construção de um significado comum. Muito do que dizem não fornece chaves seguras para uma análise clara, mas saberes inauditos, compassos de espera, sentidos comuns da própria experiência pessoal que não devem ser escondidos, mas coligidos, analisados e desvendados até à sua cabal compreensão dos sentidos que encerram. O método é fundamentalmente compreensivo.

Eis a razão pela qual Coulon (1995a, p.42) veio acrescentar a reflexividade, que está entre descrever uma interação e compreendê-la, e a importância da sua captação no momento em que é produzida e Garfinkel (1984) acrescenta o conceito de relatividade como processo contínuo do interlocutor reproduzir o que vivenciaram e em que as ações se tornam “visíveis” para quem as ouve sendo a pura essência do sentido das coisas. E por fim, neste contexto de saberes compreendidos e partilhados, Coulon (1995a, p. 48) acrescenta a noção de membro de um grupo onde é reconhecido e aceite como entidade com competência social para dar sentido ao mundo que a cerca.

### ***Discursos, conversas e vídeo***

Para podermos entender as formas mais complexas das interações, isto é, a forma como os interlocutores organizam a interação momento a momento e o significado como cada turno de fala se segue a outro seguimos o método da gravação dos discursos em vídeo. Como Myers (2002, p. 272) refere, talvez com mais pormenor o que nós próprios fizemos, dada a quantidade e complexidade do que estudantes iam dizendo, optamos pela gravação dos discursos em vídeo para posterior utilização. Damos atenção especial aos turnos adjacentes que, progressivamente se foram desvendando fulcrais (MYERS, 2002).

Ao longo da ação tenta-se assegurar um ativismo narrativista educacional (PROSSER, 2007; PARDIÑAS, 2011), proporcionando aos jovens estudantes a utilização de processos diversificados de abordagem ao objeto de estudo: os espaços escolares. Estes processos foram por nós designados de mecanismos de ativação das relações sensitivas e contemplam a utilização das análises de fotografias, de desenhos, poemas, vídeos, gravações sonoras, etc. - que possibilitam aos estudantes a produção de um conjunto alargado de dados multimodais (KRESS, 2010) e que, constituem e conduzem os seus discursos. Todo este material constitui, neste projeto, um banco de dados que necessita de um trabalho de análise que vai também sendo discutido colaborativamente com os estudantes.

O debate sobre as experiências mantidas, pretende criar um novo desenho e uma nova configuração da “realidade imaginada”, em que se procura, individualmente ou em grupo, descobrir novas funcionalidades através de um novo mobiliário, novos limites dos espaços, novas cores, novas dimensões, novas perspetivas geométricas, novas configurações plásticas dos volumes. É, pois, através deste debate que se deseja distinguir a dimensão da sensibilidade e afetividade dos discursos, o seu teor crítico, as alternativas apontadas e respetiva fundamentação e pertinência, isto é, descobrir e analisar o seu processo construtivo.

Estes mecanismos de ativação das relações sensitivas são utilizados no sentido de fazer emergir um pensamento crítico sobre o espaço, - que vá para lá do seu uso quotidiano -, abrindo possibilidades de leitura da própria arquitetura escolar em termos da sua realidade material e funcional, mas também sensível.

Na realidade, queremos também indagar se o conhecimento assim apreendido pode configurar “um novo espaço escolar”, “um novo arranjo da realidade”, “uma nova configuração e composição da arquitetura da escola”, a partir das “vozes” e “olhares” daqueles que a vivem no dia-a-dia após interiorização do seu debate. Isto implica, necessariamente, um questionamento sobre as próprias funções da escola e distribuição de papéis no seu interior.

### ***Entender o significado da imaterialidade***

Por falta de tempo e de um ponto de vista metodológico prático propomo-nos analisar alguns discursos dos alunos confrontando-os com as seguintes noções: jogo, calor, movimento, envolvimento, liberdade, conforto, imaginação, transparência,

variedade, cor e sentimento de pertença e inclusão que exprimem, segundo Burke e Grosvenor (2003, 2008) e Burke (2007), o “ponto de vista das crianças” sobre a realidade escola, (*“the view of the child is the most powerful influence in shaping the design of education is the prevailing view of the child and the dominant view of childhood”*<sup>37</sup>). Tais noções pretendem direcionar a análise para o que se vem dizendo com alguma insistência: a realidade escolar tem um largo e desconhecido lastro enquanto entendimento sensitivo dos estudantes.

Os discursos sobre a realidade e os materiais, em três registos repetidos, mostram que há incidências significativas dos discursos dentro das noções de jogo, liberdade, calor, conforto, imaginação e inclusão. Sobre a base alargada de materiais e experiências confrontados com estas noções, os alunos revelam-se progressivamente capazes de descobrir as suas características mais sensíveis. Assim sendo, os materiais são agora debatidos e analisados na perspetiva da textura, peso, cor, condutibilidade (frio/calor), flexibilidade, plasticidade, permeabilidade, enquadramento plástico, facilidade de manuseamento mas também e sobretudo, nas sensações/sentimentos que produzem - calor, conforto, deslumbramento, cheiro, sensação na pele, raridade e afiguração (“isto faz-me lembrar...”).

### **Notas conclusivas**

Parece-nos que, quando devidamente orientados e dotados de mecanismos apropriados, os estudantes são capazes de descobrir as imaterialidades dos espaços escolares apesar de, numa primeira abordagem, os entenderem destituídos de interesse e submetidos a funcionalidades muito puras e concretas. Contudo, quando dotados de mecanismos apropriados mostram-se capazes de: i) assimilar a novidade de forma criativa; ii) refletir de forma crítica sobre a “imagem da escola” (a imagem que os adultos querem transmitir e a que as pessoas fazem dela bem como o jogo fulcral que a sua configuração arquitetónica joga nesta apreciação); iii) construir e aceitar o pensamento alternativo e divergente; iv) elaborar um conjunto de propostas e soluções construtivas, criativas e inovadoras podendo concluir-se com Burke (2007) que “experiences on environments set a stage for new ideas and new initiatives”.

---

<sup>37</sup> In “*Taking children seriously in designing educational environments for the 21st century*”. Disponível em: <http://www.cscy.group.shef.ac.uk/postgrad/3marchpresentations/K.Burke,Takingchildrenseriouslyindesigningeducationalenvironmentsforthe21stcentury.pdf>

Parece-nos igualmente que a construção da maquete, com soluções alternativas, cria alguma facilidade para os alunos conceberem os espaços como novas realidades mais consentâneas com a sua perspetiva pessoal onde estão incluídas preocupações pelo seu bem-estar, segurança, beleza, prazer, conforto, realização pessoal e outras noções que marcam uma perspetiva acentuadamente pessoal e afetiva sobre esta realidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDRETE-HAAS, J. A. (2005). *Lo invisible en arquitectura*. Edición privada: Creación y Cultura. Amsterdam 128-4: Col. Hipódromo Condesa, 06100 México, D.F.

ARMITAGE, M. (2005). The influence of school architecture and design on the outdoor play experience within the primary school. *Paedagogica Historica* XLI, 4(5), 535-555.

BLACKMORE, J., BATEMAN, D., LOUGHLIN, J., O'MARA, J. & ARANDA, G. (2011). Research into the connection between built learning spaces and students outcomes. *Literature Review*, paper nº 22, june 2011, Department of Education and Early Childhood Development. Deakin University. Melbourne.

BLANCO, M. A. (2002). *La Maqueta como Experiencia del Espacio Arquitectónico*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial Universidad de Valladolid.

BURKE, C., & GROSVENOR, I. (2003). *The School I'd Like. Children and Young people's reflections on an education for the 21 st century*. London and New York: Routledge Falmer.

BURKE, C., & GROSVENOR, I. (2008). *School. – Objekt Series*. London: Reaktion Books Ltd.

BURKE, C. (2005). Containing the School Child: Architectures and Pedagogies. Introduction. *Paedagogica Historica*, 41(4/5), 489–494.

BURKE, C. (2007). The View of the Child: Releasing “visual voices” in the design of learning environments. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28(3), 359-372.

CARNEIRO, A. (1995). *Campo Sujeito e Representação no Ensino e na Prática do Desenho/Projecto*. (1ª Ed.). Porto, Publicações da Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto.

- COULON, A. (1995a). *Etnometodologia*. Petrópolis, Vozes.
- COUTO, L. A. (2011). *A MAQUETA - ENTRE O ESPAÇO PERCEBIDO E O ESPAÇO TRANSFORMADO. Um estudo sobre a utilização do objeto tridimensional em Educação Visual*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- DEWEY, J. (2005). *Art as Experience*. New York: Penguin Group.
- GARFINKEL, H. (1984). *Studies in Etnomethodology*. Cambridge England: Polity Press.
- HERITAGE, J. C. (1999). Etnometodologia. In A. GIDDENS & J. TURNER (Orgs.), *Teoria Social Hoje*. São Paulo: Editora Unesp.
- HOLT, J. (1974). Children are sensitive to space. *School Review*, 82, 667-670.
- KRESS, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge.
- LAWN, M., & GROSVENOR, I. (Eds.) (2005). *Materialities of Schooling. Design, Technology, Objects, Routines*. Oxford: Symposium Books.
- MYERS, G. (2002). Análise da Conversação e da Fala. In M. W. BAUER & G. GASKELL (Org.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- NÓVOA, A. (2000). Ways of Saying, Ways of Seeing: Public Images of Teachers (19 th-20 th century). *Paedagogica Historica*, vol. VI, 21-52.
- PARDIÑAS, M. J. A., & MESÍAS LEMA, J. M. (2011). Questions before words ‘An Educational Space, a Stimulating Space?’. *International Journal of Education through Art*, Volume 7 (1), 7–26. doi: 10.1386/eta.7.1.7\_1
- PINK, S. (2006). *The future of visual anthropology: engaging the senses*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- PINTO, J. C. (2005). Espaço-Limite da Arquitetura. *RCL*, 34, 209-230.
- POSTIC, M. (1984). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Editora Limitada.
- Prosser, J. (2007). *Visual Methods and the Visual Culture of Schools*. School of Education, Communications and Language Sciences. UK: University of Newcastle upon Tyne.

## WEBGRAFIA

BAILLIEU, A. (25th May 2006). *Senses of Place. Designing Scotland's Future Schools*. Glasgow: The Lighthouse. Editor, Building Design. Disponível em:

<http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/920/0049729.pdf>

BOSCH, R. (2012). *School design: Vittra School Telefonplan, Södermalm and Brotorp in Stockholm*. Disponível em:

[http://www.rosanbosch.com/en/projects?projects\\_all\\_args=6#](http://www.rosanbosch.com/en/projects?projects_all_args=6#)

BOSCH, R. (2013). TEDx *Video: Designing for a better world starts at school*. Disponível em:

<http://www.rosanbosch.com/en/news/tedx-video-designing-better-world-starts-school#>

PARQUE ESCOLAR EPE (2009). *MANUAL DE PROJECTO: ARQUITECTURA, VERSÃO 2.1, EDIÇÃO AGOSTO '09*. Parquescolar: Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário (PMEES). Disponível em:

[http://www.espacosescolares.euopanportugal.pt/pdf/MPA\\_v2\\_1.pdf](http://www.espacosescolares.euopanportugal.pt/pdf/MPA_v2_1.pdf)

HUSNI-BEY, Adelita (2011). *Postcards from the Desert Island*. Disponível em:

<http://www.vdrome.org/husnibey.html>

## LiMAC. LA APROPIACIÓN COMO PRÁCTICA CONTEMPORÁNEA

### *LiMAC. La appropriation as contemporary practice*

ZENERE, Alejandra Panozzo<sup>38</sup>

---

## Resumo

Este trabajo intenta revisar de forma preliminar y exploratoria algunas construcciones discursivas que se reconocen en torno a las producciones de arte contemporáneo. Entender este tipo de propuesta plástica comprende ciertos criterios estéticos que diferencian el conjunto llamado *contemporáneo* de la totalidad de las producciones artísticas. Por consiguiente, nos detenemos en aquellas experiencias que instalan como musa inspiradora piezas artísticas de colecciones públicas y privadas, que a través de la práctica de apropiación genera nuevos planteos sobre la autenticidad de una obra de arte. Por esta razón el recorrido nos obliga a problematizar, en primer lugar, características presentes en la producción contemporánea, y segundo en aspectos de la práctica apropiacionista, mecanismo crítico sobre la originalidad de una pieza artística. Por último, ejemplificar este tipo de experiencia desde la obra *Museo de Arte Contemporáneo de Lima* (LiMAC) de la artista Sandra Gamarra. Este análisis trata de aportar nuevas miradas sobre interrogantes analizados a lo largo de la historia del arte, pero desde la especificidad que despliega este modo de ser contemporáneo, que nos ubicará en una relectura de relaciones, discursos e instituciones artísticas para reflexionar desde su propia naturaleza.

## Abstract

The aim of this work is to revise in a preliminary and exploratory way a number of passages on contemporary art productions. In order to understand this, we have analysed aesthetic criteria that differentiate what is considered *contemporary* from the artistic production in its totality. Therefore, this composition focuses on those experiences that take works of art from public and private collections as muses, which by means of the appropriation practice offer new suggestions regarding the singularity of an artwork. For this reason, this work oblige us to concentrate, first, on some characteristics of contemporary production, and second, on aspects of the appropriation practice as a way to judge the originality of a piece of art. Last, we will provide examples on this type of experience, by taking as a point of departure the work *Museum of Contemporary Art, Lima* (LiMAC) by the artist Sandra Gamarra. This analysis will seek to provide new perspectives on questions which have been analysed throughout art history, but from the specific point of view of the contemporary way of being. This will lead us to a reinterpretation of the artistic relationships, discourses and institutions, in order to consider them from their own nature.

**Palavras-chave:** arte contemporáneo, apropiación, colección, LiMAC.

**Keywords:** contemporary art, appropriation, collection, LiMAC.

**Data de submissão:** Março de 2015 | **Data de publicação:** Junho de 2015.

---

<sup>38</sup> ALEJANDRA PANOZZO ZENERE - Magíster en Industrias Culturales (UNQ). Licenciada y profesora en Bellas Artes, con especialidad en Teoría y Crítica (UNR). Realiza su doctorado en Comunicación Social (UNR) en el marco de la Beca del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Miembro del Centro de Estudios Teórico-Crítico sobre Arte y Cultura en Latinoamérica (CETCACL) y del Centro de Investigaciones en Mediatizaciones (CIM). Correo electrónico: [panozzo.a@gmail.com](mailto:panozzo.a@gmail.com).

### **Aproximaciones al arte contemporáneo**

El arte contemporáneo se consolidó en el mundo del arte<sup>39</sup> durante los años noventa del siglo XX, pero comenzó a manifestarse en décadas anteriores. Este tipo de producción artística albergó una fuerte herencia de otras temporalidades. Su designación de contemporáneo no se basó en un sentido exclusivamente cronológico, sino desde la idea de multiplicidad en “modos de ser con, en y fuera del tiempo, por separado y a la vez, con otros y sin ellos” (SMTH, 2012, p. 21). Danto (2009, p. 32), consideró que lo contemporáneo fue definido no como un período, sino “lo que pasa después de terminado un relato legitimador del arte”.

Sin ahondar específicamente en este debate, la idea que se rescata es un cambio de relación con el arte, frente a la pérdida de legitimidad de los grandes discursos, por ejemplo religiosos, políticos, morales, etc., que instauró la modernidad (LYOTAR 1987, BERMAN 1998). Por ello, las propuestas artísticas no serán ajenas a este nuevo contexto y propondrán una diferenciación del modernismo.

Algunos autores consideraron este momento como posmodernidad, término que comenzó a circular dentro del arte, arquitectura, literatura, que se caracterizó por

“una dispersión y diseminación de las prácticas artísticas trabajando a partir de las ruinas del edificio modernista, saqueando ideas, apropiándose de su vocabulario y articulándolo con imágenes y motivos al azar tanto de culturas premodernas y no modernas como de la cultura de masas contemporánea” (HUYSEN, 2006, p. 274).

Sin embargo, Huyssen plantea dentro de un apartado las contradicciones que presenta este momento, lo que obliga a pensar si se trata de una condición histórica y cultural, en referencia a una nueva era o a una cuestión de estilo. Esto último como un fenómeno estético, que no tendría por qué ser considerado distinto del modernismo, sino una nueva etapa del mismo. Danto (2009, p. 33), reflexiona que lo posmoderno identificaría “sólo a un sector del arte contemporáneo” designando a cierto estilo que podemos reconocer con rasgos barrocos o del rococó. De este modo, el término contemporáneo recobra el verdadero espíritu de cambio cultural. Ante una ausencia de un solo estilo que lo identifique, la pluralidad será la cualidad que lo diferencie dentro de su producción artística.

---

<sup>39</sup> El concepto de “mundo del arte” es retomado por Mario Carlón de A. Danto, quien lo dio a conocer en 1964 para describir que está constituido por la teoría junto con el conocimiento por la historia del arte. “Danto puso el acento en el rol que los marcos teóricos e institucionales poseen como legitimadores de las prácticas artísticas” (CARLÓN, 2010, p. 191).

Estamos ante un relativo consenso en la utilización de arte contemporáneo como expresión para denominar al arte del presente, que no puede ser juzgado según el viejo sistema. Este tipo de expresiones plásticas no llega a subscribirse en forma generalizada como la presencia de un nuevo paradigma estético, porque no existe una línea dominante como ocurría por ejemplo, en el tiempo del barroco, el impresionismo o las vanguardias. En consecuencia, las propuestas artísticas toman como papel esencial la exploración, la renovación, la apropiación, la hibridación o el mestizaje de materiales, formas, estilos y procedimientos. Las mismas serán visualizadas, según Danto (2009) en modos cuestionadores e indagadores que apelan a ensayos provocativos, proposiciones inseguras o gestos esperanzadores.

Este nuevo tipo de producción plástica será ubicada, para Bourriaud (2004) en una tendencia que abandona el proceso creativo, o sea el producto como un simple objeto para su exhibición y contemplación. Nos encontramos ante la idea que el proceso de la producción cobra tanto valor como su resultado final.

De esta manera, nos apoyamos en las opiniones de Giunta (2014, p. 7) que sostiene que se trata de un conjunto de rasgos que solidifica los aspectos del arte contemporáneo. No obstante, son considerados síntomas, no rasgos o estilos, “aspectos que se observan, que se describen, sin que esto implique su celebración artística”.

“[...] las actividades artísticas se han vuelto más difusas y difíciles de encerrar en categorías o instituciones estables como la academia, el museo e incluso el circuito de galerías. Para algunos esta dispersión de las prácticas artísticas y culturales implicará un sensación de pérdida y desorientación; otros la experimentarán como una nueva libertad, una liberación cultural” (HUYSEN, 2006, p. 378).

Entonces, podemos pensar que el arte en nuestros días es parte de las búsquedas que se dieron durante el siglo XX, específicamente a principio de siglo, que albergó las ideas defendidas por las vanguardias históricas,<sup>40</sup> que buscaban un arte renovador, “un elemento crucial para la transformación social” (HUYSEN, 2006, p. 25). Las mismas aspiraron a que la producción no sea meramente decorativa, sino que interviniera como un modo de transformación del aislamiento en que vive la sociedad, centrándose en un cambio en la recepción del arte unido a la vida cotidiana. Sobre mitad de siglo, luego de que declinaron muchos de estos pensamientos, tuvo lugar un nuevo fenómeno que

---

<sup>40</sup> Hacemos referencia a manifestaciones como el expresionismo, el Dada, el futurismo y el constructivismo ruso.

convocó a artistas<sup>41</sup> para suprimir la distancia entre el arte y el entorno cotidiano. Es decir, un arte que tuvo un mayor vínculo con las masas, pero a costa, según Huyssen (2006) de un mayor carácter de mercancía de la producción artística.

Muchos creadores contemporáneos incorporan dentro de sus manifestaciones aspectos, como materialidad, forma y estética trabajadas por estos grupos y tal vez, en menor medida sus ideales. Las búsquedas artísticas, durante fines de siglo XX y principios del XXI, apelaron a la experimentación para desarrollar un tiempo presente/contemporáneo que dé cuenta de lo que vivimos e imaginamos vivir. Además, nos encontramos con prácticas como la apropiación que se centran en cuestionar los procesos de legitimación dentro del arte, problemática que ha sido profundamente trabajada durante este período. Sin embargo, una diferencia visible entre los dos siglos es la figura del artista, ahora Jiménez (2010) considera es polivalente, es decir capaz de poner en ejecución diferentes procedimientos. En palabras de Giunta (2009), el creador artístico se vale de utilizar simultáneamente distintos recursos, según las diferentes líneas de trabajo.

Por otro lado, el creador artístico concibe una flexibilidad en la presentación que le permite exhibir en variados lugares, adquiriendo un carácter global. Su objetivo consiste en crear situaciones artísticas que permitan que el arte interactúe con diversos espacios, abandonando su carácter institucional, en pos de una mayor inclusión de distintos espectadores.

A pesar de los diferentes debates que simplemente han sido esbozados, podemos entrever que las intenciones y acciones de la producción contemporánea tratan de variadas emergencias, cuyos síntomas remiten a un nuevo estado del arte, “la contemporaneidad tiene que ver más con una condición que con una definición” (JIMÉNEZ, 2010, p. 67).

En estos párrafos intentamos aproximarnos a algunas ideas que giran en torno al arte contemporáneo, que consiste en seguir sus mutaciones, porque aún se encuentra en continua construcción. Por ello, nos interesa detenernos en una de sus prácticas experimentales, la apropiación, que nos proporciona elementos para entender lo complejo del tiempo artístico en que vivimos inmersos.

---

<sup>41</sup> Estas expresiones fueron llevadas adelante por el espíritu de los artistas pop y la figura de Andy Warhol.

## **El apropiacionismo como práctica contemporánea**

Las producciones dentro del arte contemporáneo, según Giunta (2014, p. 97), presentan características, como “mezclar, citar, hibridez, apropiación, parodia, pastiche” términos que dan cuenta de los procesos que se suceden dentro del actual terreno artístico. En este panorama, nos detendremos en la propuesta apropiacionista que desarrollan algunos artistas sobre la reinterpretación o reproducción de piezas de arte, que se encuentran dentro de colecciones<sup>42</sup> de carácter público o privado.

La primera vez que este término fue utilizado dentro del mundo del arte, según Prada (2001) fue en los años ochenta a partir de diversas prácticas del ámbito artístico, basadas en elementos acopiados desde la materialidad de obras de arte de museos u otros espacios institucionales, a través de reinstalaciones o intervenciones estéticas de distinto tipo.

Esta clase de práctica tiene distintos antecedentes, por un lado, las propuestas del *ready-made*, entre ellas podemos nombrar la obra *L.H.O.O.Q.* (1919) de Marcel Duchamp, en donde realiza en una copia de *La Mona Lisa* de Leonardo Da Vinci, la acción de colocarle bigotes en su rostro. Evidentemente, este simple gesto humorístico induce una posición crítica, que se articula con las propuestas dadaístas en clave de una provocación abierta al orden establecido en ese momento. Por otro lado, otra referencia son las prácticas a las que apeló la reproducción a través de la impresión de imágenes de obras originales por procedimientos artesanales o mecánicos.

De este modo, nos encontramos con actividades que atienden a la mitificación que desarrolla la institución cultural sobre la originalidad en la creación de una pieza de arte. Prácticas estéticas que tienden a recurrir a formas ya producidas, en una red de signos y significaciones que circulan en el imaginario colectivo.

Este tipo de obras nos permite retomar la idea expresada por Benjamin (2011) sobre *atrofia del aura*, ante la reproductividad técnica. Es decir, el desvanecimiento de su autenticidad, de su singularidad, que es también la liquidación de las marcas de la historia y la tradición en la obra de arte. A pesar de que este autor hacía referencia al fenómeno que generó la reproducción artística, actualmente podemos continuar indagando estos planteos dentro de las lógicas de la producción contemporánea.

---

<sup>42</sup> El Consejo Internacional de Museos considera que se trata de objetos que constituyen un patrimonio público. Pomian (1978) estima que se trata del mundo de quien la observa con los mundos evocados por los objetos.

Este tipo de valor único de componente cultural, la manifestación única de una lejanía (por cercana que pueda estar), sería un momento no reproducible, que pasa a no permanecer (BENJAMIN, 2011). El poder del aura es la fuerza inmaterial de una presencia que impacta y subyuga al espectador, cuando éste entra en contacto con la obra original. Una fuerza que parece emanar del objeto como resultado de sus diferentes estados, su historia, su trayectoria en el tiempo, el espacio, o el rol con que se puede asociar al objeto cultural.

Valdettaro (2000) considera que, por un lado, la atrofia del aura presenta un costado positivo, que consiste en la posibilidad de apropiación masiva del arte, y por otro lado, un costado negativo, ligado a la liquidación del valor de la tradición en la herencia cultural.

Esta idea se puede ligar a lo que contextualmente Benjamin promovía sobre la idea de un uso-posible revolucionario del arte, permitiendo representar y estimular una actitud crítica hacia la obra como aquello que representa, “trasforma la actitud de las masas en relación con el arte” (BENJAMIN, 2011, p. 37).

Estas propuestas discuten el carácter de original, auténtico o presencial en las obras consagradas y permiten indagar las construcciones del significado de las mismas. Estas creaciones plásticas no se conforman desde la mera copia, posiblemente unido a éste el concepto de reproducción, sino desde la construcción de nuevos originales.

Esta última idea nos introduce en la práctica apropiacionista, aquella a la que recurren artistas contemporáneos para crear nuevas obras que apelan desde la similitud o el derivativo, con importantes o pequeñas diferencias en la reproducción y representación de signos que se encuentran dentro de piezas artísticas que han sido legitimadas dentro del mundo del arte. Se trata posiblemente de pensar la obra desde su contenido, desplazando su relación contextual; cualidades que conforman su valor único, resultado del momento de su creación. La práctica de la reproducción según Prada (2001), basándose en ideas de Deleuze, se basa en el rescate de las pequeñas diferencias se produce en el proceso de repetición, lo que acaba con la tradicional concepción sujeto/objeto característico de la Modernidad. Nos encontramos ante una estrategia del arte contemporáneo que “supone una radicalización de los recursos de cita, la alusión, o el plagio que caracterizan las prácticas artísticas posmodernas” (PRADA, 2001, p. 9), que intentan generar una estructura crítica de revisión de aquello dado dentro de los sistemas de exhibición y comercialización de una pieza artística.

Uno de sus objetivos consiste en cuestionar en qué medida es necesario poder apreciar el arte desde la observación de un original. Los artistas tratan de re-presentar nuevamente aquellas obras de las que se apropian, desplazando al espectador hacia las condiciones que atribuyen su carácter único, estrechamente vinculado a la posición legitimadora de aquellos que las adquieren, apelando a un pensamiento crítico sobre los discursos que se instauran dentro de la historia del arte.

Este tipo de propuestas intentan romper con el proceso de mitificación y modos de lectura que impulsó durante siglos el pensamiento historicista del desarrollo cronológico del arte. Esta práctica nos permite un análisis político de la representación, no solo de la imagen y del signo representacional, sino también de las instituciones culturales e individuos dentro del campo artístico que se plantean como instrumentos de poder.

Algunos artistas que se valieron de este tipo de estrategia para desarrollar aspectos de su producción artística, son por ejemplo Sherrie Levine que en 1983 presentó acuarelas de láminas que reproducían cuadros de representantes de las vanguardias históricas (Miro, Léger, etc.) retomando lo artesanal, la pincelada y el trazo, o Mike Bidlo que reprodujo en similares condiciones obras realizadas por artistas de vanguardias y posvanguardia (Cézanne, Matisse, Picasso, Kandinsky, Léger, Pollock, Warhol, etc.) desmitificando las paradojas de la creación y la autoría.

Dentro de este tipo de experiencias que plantea el arte contemporáneo, nos detendremos en la propuesta que da origen a la colección de la obra *LiMAC*. Consideramos que la práctica de apropiación es una de las claves para leer la pieza artística de Sandra Gamarra, que nos invita a reflexionar sobre la originalidad y la autoría, desarrolladas desde prácticas materiales y entornos virtuales.

### ***LiMAC*, de Sandra Gamarra**

En el año 2002 se creó la obra *Museo de Arte Contemporáneo de Lima* (LiMAC), en palabras de su autora, “un museo de proyectos, y al mismo tiempo, un proyecto de museo.”<sup>43</sup> Se trató de la representación de una institución museística a través de distintas manifestaciones: souvenirs, catálogos, impresos y un portal online. Esta obra surgió ante la ausencia de espacios institucionalizados de arte contemporáneo dentro de la escena

---

<sup>43</sup> Entrevista realizada durante octubre de 2012, en la ciudad de Madrid, sobre la obra *LiMAC* a su autora, Sandra Gamarra.

artística de la ciudad de Lima, Perú. Un fenómeno asociado a lo que Fischer (2012) considera *museotopía*, es decir la posibilidad de artistas de crear nuevos o alternativos modelos institucionales ante el vacío de este tipo de espacios artísticos.

Esta propuesta se puede asociar con otras producciones de similares características, como el grupo *Arte Nuevo* de Francisco Mariotti, o las experiencias del *Museo Travesti* (2003) de Giuseppe Campuzano, *Museo Neo-Inka* de Susana Torres Márquez y *Museo Hawai* de Fernando Bryce, en el marco de *Micromuseo* de Gustavo Buntinx.

*LiMAC* presentó la particularidad de poseer una colección conformada por óleos que construyó la artista a modo de citas, o copias a partir de imágenes tomadas de catálogos de artistas consagrados dentro de la historia del arte. De este modo, se construyó, según su creadora, el patrimonio del museo

“La pintura termina siendo un arma de la realidad que soporta la falsedad de la colección de un museo inexistente. El catálogo hecho pintura, la pintura hecha catálogo. El catálogo de un museo reproduce masivamente las obras originales de su colección; en *LiMac*, es la obra original misma. Nuestro catálogo está conformado, no por reproducciones de las obras, sino por apropiaciones de estas obras, las cuales mediante la pintura pasan a la propia colección”.<sup>44</sup>

Esta práctica es el recurso de las primeras presentaciones dentro de un espacio físico, sumado a un conjunto de objetos que a modo de recuerdos de la institución (*souvenirs*) se exhibieron en una manta en distintas galerías y museos; una institución en movimiento. Esta manifestación implicó nuevos discursos sobre los objetos al adecuarse a los distintos espacios en que se fueron exhibiendo a lo largo de los años.

En esta primera instancia, la idea de colección de un museo es puesta en crisis desde objetos reales. Estamos frente a apropiaciones de obras que presentan un carácter legitimado dentro del campo del arte que son elegidas a modo de homenaje por la artista para conformar su museo de arte contemporáneo. Esta decisión, por un lado, realiza un recorte sobre lo que se supone por arte y, por otro, crea nuevos originales que por sus características materiales son leídos en clave de imágenes-iconos, debido a la carga simbólica que presentan dentro del imaginario colectivo de la escena artística. A su vez, esta característica habilita el carácter de institución y avala a artistas de menor trayectoria que también forman parte de la propuesta.

---

<sup>44</sup> Entrevista realizada durante octubre de 2012, en la ciudad de Madrid, sobre la obra *LiMAC* a su autora, Sandra Gamarra.

En un segundo momento, las obras de esta colección se articularon a través de imágenes pixeles<sup>45</sup> dentro de un portal *online* que proyectó un museo *inexistente*, pero con una colección *existente*. Esta idea hace referencia al término *cibermuseo* (Kodak 2012), que referencia a estrategias posmuseísticas resultando de dos situaciones, primero, el surgimiento de prácticas y obras cuya materialidad exige distintas formas de circulación de los espacios tradicionales de exposición. Segundo, la voluntad de salir de los muros y condicionamientos institucionales para generar alternativas más flexibles de presentación para lograr una mayor democratización del arte.

La construcción de esta acción nos invita a reflexionar sobre varias cuestiones, cómo “la web se convirtió en un nuevo espacio de experimentación y en una herramienta fundamental para la difusión, sociabilización y gestión de la visibilidad artística” (KOZAK, 2012, p. 34), y cómo recurrir al uso de las tecnologías posibilitó para su autora una mayor circulación y recepción por parte de nuevos públicos de su producción artística.

Este medio permitió a la artista colocar las piezas para ser apreciadas al público, sin el museo como intermediario; fenómeno que podemos relacionarlo con la *desintermediación*. El público pudo acceder directamente a las fuentes de información sin mediaciones, multiplicándose el número de voces. Llevándonos, al planteo de la pérdida del museo de su lugar privilegiado, o simplemente un recurso técnico que la productora plástica pone en juego para cuestionar nuevamente su rol, y con ello, el privilegio legitimador que tiene sobre la producción artística. No obstante, también, debemos pensar que en este universo virtual origina una problemática conocida como sobreinformación. Por lo tanto, la artista debe apelar a estrategias para sobresalir en la gran variedad de ofertas que la obliga a construir una credibilidad en el contexto artístico tradicional, que implica el aval de distintos actores que forman parte del campo artístico, y recurrir a que la obra continúe manejando códigos de prácticas tradicionales y no solo virtuales.

En líneas generales el uso de la web favoreció mutar prácticas artísticas y museológicas que eran propiamente del mundo físico, al virtual. Aquí, la estrategia de apropiación se da en un nuevo orden de repetición, las obras pierden su carácter material para conformarse en un sustituto o una simulación, como imágenes digitales dentro del

---

<sup>45</sup> Se trata de imágenes digitales, que permiten ser almacenadas y transportadas en cierto formato, organizadas a través de una construcción píxel por píxel. Este último entendido como unidad de base más pequeña en la fijación de la imagen (JULLIER, 2004).

espacio virtual. La idea de sustituto se basa en no tratar de reemplazar a ese original, sino de reforzar la idea de símbolo. Un producto que puede ser pensado como un significante que no depende de su soporte, ya que su valor radicaría en el vínculo de aquel conocimiento que proyecta del arte. Mientras, la idea de simulación remite a una presencia de aquella estructura icónica que la inspiró como referencia o modelo.

A su vez, la propuesta *online* intenta retomar la experiencia que suele ocurrir cuando un individuo recorre las salas de un espacio expositivo, donde se detiene a apreciar las obras que yacen en sus paredes con el propósito de construir una lectura directa de las obras. El visitante puede disfrutar de una contemplación atractiva e instructiva del discurso que se conforma a lo largo de sus salas, donde se exalta el patrimonio que posee la institución cultural. Por ello, la artista apela a *una credibilidad y confort de poder navegar y concentrarse solo en una obra. En la web hay dos mil documentos que se pueden navegar en español e inglés, pero todas las obras o cada documento tienen su propia página.*<sup>46</sup>

Nuevamente, estamos ante la búsqueda de una legitimación de la obra/institución, solo que, en este momento, desde modos de ver y de interpretar el acervo cultural desde otras formas de apreciar un original. De esta manera, la autora recrea un posible momento de contemplación al quitar todo el exceso de información (a pesar de tratarse de una oposición a la particularidad que plantea el entorno) para poder disfrutar de la producción artística como una imagen-píxel.

La articulación del arte con las tecnologías, aquí desde la web, nos presenta una propuesta que cuestiona el carácter sagrado de una colección y su modo de exhibición. Nos permite enriquecer y apreciar cómo el uso de la tecnología es un potencial para el mundo del arte, tanto desde la creación de obras, como de su visualización dentro de un contexto virtual. Sin embargo, nos parece interesante remarcar la contradicción, y posible pérdida que se presenta, ya que la lógica de este tipo de tecnología apela a una visualización conformada por la digitalización, la convergencia, la interactividad, la reticularidad, la hipertextualidad o el multimedia, que son, en mayor o menor medida, rasgos pertinentes a estas formas de comunicación. Cada uno de estos conceptos conforma la postal de los procesos de comunicación de las TIC.

---

<sup>46</sup> Entrevista realizada durante octubre de 2012, en la ciudad de Madrid, sobre la obra *LiMAC* a su autora, Sandra Gamarra.

Asimismo, la presencia de esta obra en la web apela a derechos de autor o copyright, legislación que hace posible reconocer los derechos morales, patrimoniales y ciertas limitaciones que Gamarra posee sobre *LiMAC*. Realidad, que nos lleva a cuestionar hasta que punto se contradice a la práctica apropiacionista, ya que juega con la originalidad de la pieza artística, y se reserva ciertos aspectos que resguardan el espíritu libre y colaborativo con que se piensa a Internet. Este último punto, merece otro debate, que no trataremos en este apartado.

En fin, el portal *online* es una estrategia que permite que las obras de la colección sean pensadas desde lo virtual, como aquello que es “en potencia” (LEVY, 1999, p. 10), o sea lo que es posible, aquello que tiene la virtud de producir un efecto, aunque no lo produzca de momento. Si sumamos la noción de virtualidad, podemos pensar estos espacios, aquí el portal de *LiMAC* como un sistema en que la realidad (existencia material/simbólica) es capturada por completo en un escenario de imagen-píxel. Un mundo en el que las apariencias no están solo en la pantalla que comunica la experiencia, sino que se convierten en la experiencia. Lo virtual no es, en modo alguno, lo opuesto a lo real, sino una forma de ser que favorece los procesos de creación y abre horizontes.

Un original que se reproducía a principios de siglo XX en millones de copias permitió una difusión del arte para que todos pudieran consumirlo, abandonando su especificidad en pos del disfrute masivo. Por consiguiente, el proceso de digitalización se trata de una nueva etapa que impulsa ilimitadamente los niveles de masividad alcanzados durante el siglo anterior, porque la influencia de los nuevos medios de difusión, de información y de creación logran quebrar las barreras espaciales y temporales.

*LiMAC*, a través de sus óleos y de las imágenes píxeles que proyecta la pantalla, conforma las apropiaciones de una colección, y una propuesta de institución contemporánea que intenta acercar y cuestionar el valor y la visualización del carácter de autenticidad del patrimonio artístico.

### **Reflexiones finales**

Este análisis recoge debates que giran en torno a la producción contemporánea, una experiencia de transformación que delimita el arte de nuestros días. Esta problemática no intenta ser acabada en este recorrido, sino localizar nuevos enfoques a cuestiones que se han dado a lo largo de los últimos años dentro de la escena artística, desde teorías pasadas y actuales.

Existen prácticas artísticas como la apropiación, con especificidades que nos permiten detenernos en algunas particularidades que operan dentro de este tipo de arte. Esta experiencia estética en sus interrogantes nos permite indagar sobre debates que aún continúan teniendo vigencia dentro del campo del arte, como son la autenticidad y la singularidad dentro de una pieza de arte. Es decir, nos permite cuestionar nuevamente el estatuto de legitimidad de las obras de arte.

La obra de la artista, Sandra Gamarra, nos aportó herramientas para ejemplificar lo complejo de la producción contemporánea, desde la apropiación de un coleccionismo ficticio de imágenes de artistas consagrados de colecciones públicas y privadas. *LiMAC* nos permite poner nuevamente en crisis a la institución museo, como también la idea de colección y las prácticas de recepción, curaduría, exposición, etc. Nos invitó a repensar el patrimonio y los modos de exhibición que se encuentra dentro de nuestras instituciones artísticas. A pesar de que la estrategia a la que apeló la artista, al encontrarse en un entorno virtual continúa rescatando prácticas institucionales y códigos tradicionales en lo que se refiere, por ejemplo al modo de contemplación de una pieza artística. Pensando al entorno web como un complemento para la obra y no una creación plástica en si misma.

Esta obra contemporánea, en cualquiera de sus opciones, dispositivos que se dan en la Red o en copias objetuales, no podemos dejar de pensarla como nuevas operaciones de producción de sentido dentro del mundo del arte.

Sin lugar a dudas, el arte contemporáneo se trata de propuestas que desde la fragmentación nos invita a construir un universo en que todo acto puede devenir artístico. Un modo de vincularse con las piezas estéticas que implica una posible aventura, o por lo menos en un reto interesante.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, W. (2011). *La obra de arte en la era de su reproducción técnica*. Buenos Aires: El cuenco del Plata.

BERMAN, M. (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire: la experiencia de la modernidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BOURRIAUD, N. (2004). *Posproducción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

CASTELLS, M. (2001). Internet y la Sociedad Red. Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento (UOC). Disponible en: [http://www.livros.enlínea.pt/ideias/pdf/IOP\\_Castells\\_Internetylasociedaddered.pdf](http://www.livros.enlínea.pt/ideias/pdf/IOP_Castells_Internetylasociedaddered.pdf)

DANTO, A. (2009). *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Barcelona: Paidós.

DÍEZ FISCHER, A. (2012). El museo desde el artista: estrategias institucionales en Lima y Buenos Aires. *Intervención*, México, 3(5), 163-187.

GIUNTA, A. (2014). *¿Cuándo empieza el arte contemporáneo?* Buenos Aires: Fundación arteBA.

GIUNTA, A. (2009). *Poscrisis: arte argentino después de 2001*. Buenos Aires: Siglo XXI.

HUYSEN, A. (2002). *Después de la gran división. Modernismo, cultura de masas, posmodernismo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

JAMESON, F. (2010). *El giro cultural*. Buenos Aires: Manantial.

JIMÉNEZ, M. (2010). *La querella del arte contemporáneo*. Buenos Aires: Amorrortu.

KOZAK, C. (2012). *Tecnopoéticas argentinas. Archivo blando de arte y tecnología*. Buenos Aires: Caja Negra.

LEVY, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.

LYOTARD, J. (1987). *La condición postmoderna*. Madrid: Edición Cátedra.

PRADA, J. M. (2001). *La apropiación posmoderna. Arte, práctica apropiacionista y teoría de posmodernidad*. Madrid: Fundamentos.

SMTH, T. (2012). *¿Qué es el arte contemporáneo?* Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

VALDETTARRO, S. (2000). Lo urbano como experiencia de la modernidad. Baudelaire según Benjamin. *La trama*, Rosario, 5, 87-105.

## LA REPRESENTACIÓN Y EL PASO DEL TIEMPO: EL RETRATO HISTÓRICO

*Representation and the passage of time: the historical portrait*

VERA, Juan Ramón Moreno<sup>47</sup>

---

### **R**esumen

La investigación que hemos desarrollado analiza una serie de retratos pertenecientes a la colección de arte de la Región de Murcia y que son buen ejemplo del ánimo decimonónico por la Historia y el auge que se vive en el siglo XIX por el género del retrato. En este contexto aparecen una serie de ejemplos de retrato de historia en la colección autonómica de arte en el que personajes relevantes del pasado son reinterpretados por artistas posteriores tratando de ajustarse a la imagen que de ellos se tenía.

### **A**bstract

The research we have developed analyzes a set of portraits that belongs to the official art collection of Region de Murcia, and that are a good example of the growth of the History studies and the genre of portraiture that happened during the XIX century. In this context, three examples of history portraits are preserved in the collection of Region of Murcia, where former relevant people have been reconstructed by later artists trying to fit the image they had about the characters.

**Palabras clave:** retrato, histórico, arte, Región de Murcia, pintura de historia.

**Keywords:** portraiture, historic, art, Region of Murcia, history painting.

**Data de submissão:** Setembro de 2015 | **Data de publicação:** Dezembro de 2015.

---

<sup>47</sup> JUAN RAMÓN MORENO VERA - Facultad de Educación. Universidad de Alicante. Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas. ESPANHA. Correo electrónico: [jr.moreno@ua.es](mailto:jr.moreno@ua.es).

## 1. INTRODUCCIÓN

Se puede decir que esta tipología de retrato en realidad se encuentra a caballo entre dos géneros pictóricos muy habituales como son el retrato y la pintura de historia. Su objetivo es el de presentar imágenes de personajes del pasado en modo de retratos autónomos.

Este tipo de retratos gozaron de un enorme éxito en la época romántica, entre mitad de siglo XIX y la década de 1880, aunque en realidad no se puede decir que fuese la primera vez que se hacían retratos de personajes que ya no podían posar para el pincel del pintor. De hecho en época renacentista ya se iniciaron los retratos históricos gracias al impulso que tuvieron las iconotecas de personajes de la Antigüedad Clásica, como muestra de admiración y buen gusto por parte de quien los demandaba. Es más, para West (2004, p. 78) algunos artistas en el Renacimiento comenzaron con la representación, más o menos veraz, de personajes históricos a los que Leon Battista Alberti había encumbrado gracias a su valor y a su moral. Para la investigadora inglesa (WEST, 2004, p. 79) el retrato histórico disuelve las fronteras entre los personajes históricos y los contemporáneos, ya que sobre todo en el Renacimiento, en algunos programas iconográficos mezclan a personajes históricos – santos o mártires, fundamentalmente - con otros contemporáneos como los patronos. Este es un hecho que ya puede ser advertido con anterioridad en la época medieval, donde la mayoría de los retratos que nos han llegado vienen vinculados con la pintura religiosa o histórica.

Más tarde, durante el barroco, los retratos históricos que nos encontramos siguen respondiendo a las motivaciones renacentistas, pero a la vez gracias a la Contrarreforma de la Iglesia Católica hay un gran impulso en los sistemas educativos de las iglesias, lo que produce que la representación de santos y personajes históricos vinculados con la Iglesia se multipliquen para servir como ejemplo y estímulo a los fieles cristianos. Además existe un cierto afán por representar a monarcas y gobernantes contemporáneos como si fuesen personajes históricos, imitando así poses y vestimentas antiguas. Este hecho hace que este deseo historicista se afiance en el género del retrato.

Sin embargo, como apunta Barón (2007, p. 36), durante el siglo XIX, se incrementó el afán por representar directamente a personajes históricos, aunque no ya en las acciones que le hicieron pasar a la historia como se solía hacer, si no que comienzan a ser representados de manera individual con un gran esfuerzo por parte de los pintores

de que fueran representados con una verosimilitud renovada. Así surge esta tipología del retrato histórico que comienza a cuidar mucho más aspectos puramente iconográficos como la vestimenta o las armas bajo el deseo de que ese nuevo parecido fuese creíble. En este retrato, lejos de lo que sucede en la pintura de historia que se define por una acción, el artista se ve obligado a concentrarse en el físico del personaje, así como en la trasposición al rostro de las cualidades que se le atribuían.

En España, uno de los proyectos más ambiciosos en cuanto al retrato histórico se refiere fue el de la *serie cronológica de los reyes de España*, llevada a cabo por el taller de José de Madrazo. Sin embargo, la grandeza y el carácter heroico de muchos de los personajes, que fueron representados dentro de esta tipología de retrato, hizo que un buen método para llevar a cabo las obras fuese el de la escultura monumental que además contaba con la ventaja de la proyección pública del representado.

Además de personajes históricos vinculados con la heroicidad o el poder, otros personajes también fueron objeto de esta clase de retratos: especialmente pintores y escritores. El hecho de que pintores y artistas fuesen representados en retratos históricos suponía una manera interesante de dignificar la profesión y volver a poner en valor el mundo de la pintura. Entre los escritores Cervantes fue el más representado, eso sí, muchas veces representado de un modo próximo al que se representaba a su personaje D. Quijote, identificándose al escritor con el personaje.

## **2. EL RETRATO DE HISTORIA EN LA COLECCIÓN AUTONÓMICA**

En el Fondo de Arte de la Región de Murcia (FARM) se conservan tres interesantes trabajos que responden a estas características del retrato de historia en el que quedan representados personajes relevantes del pasado vistos a través de la representación que hacen de ellos artistas que trabajan durante siglos posteriores.

### **2.1 San Francisco de Borja**

En el FARM nos encontramos con algunos ejemplos de estas representaciones históricas de personajes famosos realizadas a modo de retrato individual y no enmarcadas dentro de una pintura de historia.

La obra más antigua que hallamos dentro de la colección autonómica es el San Francisco de Borja del escultor francés Nicolás De Bussy. Esta obra, que hoy se puede admirar en el Museo de Bellas Artes de Murcia, fue en realidad realizada para ocupar uno de los altares de la iglesia del Colegio jesuita de San Esteban en la ciudad de Murcia. La compra de dicho inmueble por parte de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM) supuso el paso de la escultura a la colección de arte de la Región de Murcia.

Aunque la biografía de Nicolás De Bussy sea sobradamente conocida, por ser un escultor pasional relevante en el ámbito levantino del barroco, haremos un breve repaso para ponernos en contexto. Pese al debate, hoy sabemos gracias a López Jiménez (1954, pp. 72-73) que nació en la ciudad de Estrasburgo. Trabajó en la corte como escultor real aunque prefirió vivir alejado del fasto de la capital. Se casó en Alicante, trabajando en la zona con proyectos en Elche, Aspe, Orihuela o Murcia por ejemplo. A Murcia llegó alrededor de 1688, según Ibáñez García (1728), y se marchó sobre 1706. Su escultura supuso una renovación estilística en el levante gracias a la inclusión de las novedades europeas y de la escultura de la corte.

En cuanto al protagonista de la imagen, S. Francisco de Borja, también su vida es suficientemente conocida. Natural de Gandía, fue Marqués de esta localidad y asistió en Tordesillas a la reina Juana ‘La loca’, siendo elegido por su hijo el Emperador Carlos V como *gran privado y caballero* de la emperatriz Isabel de Portugal, de quien acompañó el féretro hasta Granada en 1539. Pese a haberse casado y tener ocho hijos, Francisco de Borja decidió entrar en la Orden Jesuita, donde llegó a ser General de toda la Orden 1565. Fue canonizado santo en Roma en el año 1671.

Aunque Nicolás De Bussy dio buena cuenta de la piedra donde demostró un gran dominio de la técnica, esta obra de San Francisco de Borja (Fig. 1) fue tallada en madera de ciprés y policromada posteriormente.

Las medidas de la obra son prácticamente de tamaño natural con 168 por 90 por 55 cm. Como comenta Sánchez Rojas (1982, p. 77) en este tipo de obras Bussy sabe como representar la expresividad de la psicología a la vez que la plasma en un elegante contenido formal.

En sus obras más conocidas su estilo se distingue por un tratamiento exquisito de las manos, con una uñas recortadísimas y las venas marcando laberínticas formas. Este rasgo es apreciable en la escultura de San Francisco de Borja en la que las manos juegan un papel trascendental al ser protagonistas de la escena que Bussy quiso representar del santo español, y que es una de las más famosas de su vida. En un truculento diálogo con

la muerte, Francisco sostiene con la mano izquierda una calavera coronada que representa la efigie de la emperatriz Isabel ya muerta.

Se dice que tras el viaje hasta Granada para ser enterrada su cuerpo, no embalsamado, había entrado en estado de descomposición y que al abrir el ataúd todos apartaron la mirada excepto Francisco quien miró su rostro, que hasta hace bien poco era joven y bello, y dijo *nunca más servir a un señor que pueda morir*. La frase que no está clara que fuera dicha por Francisco ha servido para aumentar la leyenda acerca de ese pasaje de su vida que es uno de los más representados en su iconografía.

El protagonista de la obra viste la túnica y el manto de la Orden jesuita, pese a que en el momento de la escena aún no había entrado en dicha congregación. Son de color azul oscuro y llevaban bordados de oro en las zonas exteriores de ambas prendas, así como en la parte central de la túnica y alrededor del cuello redondo de la misma.

No sabemos si fue el propio Nicolás De Bussy quien habría policromado la obra, algo probable para Sánchez Rojas, pero lo cierto es que el estofado en los extremos del manto y la túnica lograban una gran calidad en la cenefa, aunque por desgracia sólo es posible apreciarlo en las fotografías ya que tras la última restauración los ribetes dorados han desaparecido. Los amplios pliegues de la vestimenta dotan a la obra de un sentido de movimiento que acentúa la tensión dramática del momento representado.



**Figura 1.** Nicolás de Bussy. *San Francisco de Borja*. CARM.

Según Gutiérrez García (2005, p. 87) la escultura de Bussy se caracteriza por el empleo de tonalidades ásperas y una representación muy expresiva y atormentada, lo que concuerda con el espíritu contrarreformista y ascético de ese momento, además la teatralidad y la tensión expresiva también enlazan con la escultura barroca española que se mueve dentro de estos cánones. Estas características pueden ser perfectamente observadas en su rostro, donde Francisco de Borja hace gala de un expresivo realismo concentrando toda la fuerza interior del personaje en su reflexión acerca de la muerte a través de una penetrante mirada que tiene como destino la calavera. El dramatismo de su delgado rostro y la conmovedora escena no aleja al artista de dotar a la escultura de un gran rigor técnico al plasmar incluso los detalles de la cara, como las arrugas de la frente.

Si dejamos el barroco y este tipo de retratos históricos con un fin evangelizador, pasaremos al siglo XIX donde el retrato histórico que trata de dignificar a personajes del pasado acaba por suponer una tipología en sí misma y es frecuentada por todo tipo de artistas.

## **2.2 Cardenal Belluga**

La primera de las obras de carácter histórico que nos encontramos entre los retratos del FARM en el siglo XIX no se puede calificar estrictamente de retrato, aunque contiene uno en su composición. Se trata de una alegoría sobre el Cardenal Belluga que pintó el artista José Pascual y Valls entre 1849 y 1850.

Es un óleo sobre lienzo de enormes dimensiones 271 por 215 cm. y fue titulado *Alegoría a las obras pías del Cardenal Belluga* (Fig. 2). La biografía del autor ya la hemos comentado con motivo del retrato que hizo de la reina Isabel II, aunque recordaremos que es un artista alcoyano, que vivió desde su infancia en Murcia. De raigambre romántica, estudió con Hernández Amores, y se formó también en París y Roma.

El protagonista de la obra, Don Luis Belluga y Moncada, es uno de los personajes más ilustres de Murcia, pese a que naciese en Motril – Granada - y que llegase a Murcia en 1705 tras ser nombrado Obispo de Cartagena.

Ya en Murcia tomó partido por el príncipe Felipe D'Anjou en la guerra de sucesión, y trató de dotar a la diócesis de estabilidad económica a través de rentas y propiedades. En 1719 fue nombrado Cardenal y mantuvo una amplia vida política en Italia, donde quedó tan sólo a seis votos de ser nombrado Papa.

A la hora de enfrentarse a esta pintura de historia está claro que Pascual conocía las representaciones tradicionales del Cardenal durante el siglo XVIII. La firma, hoy ilegible, viene acompañada por una inscripción que dedica la obra a la Diputación.

La atribución de la obra a Pascual y Valls es de Baquero Almansa (1980, pp. 369-374). En el aspecto formal observamos el estilo clasicista del autor, eso sí, dotando a la obra de una esencia romántica al representar un momento de exaltación local en el pasado.



**Figura 2.** José Pascual y Valls. *Alegoría a las obras pías del Cardenal Belluga*. h. 1850. CARM.

La figura del Cardenal aparece frontal y de cuerpo entero, con un enorme sentido escultórico reforzado además por los amplios y monumentales pliegues de su túnica. Además una figura profana, como la representación de la alegoría de la Piedad, refuerza este sentido clásico, sin olvidar el fondo del cuadro que representa una arquitectura de origen clasicista en la que vemos un arco de medio punto. La prominencia del dibujo y del contorno es otro rasgo más de su estilo clasicista, pese a lo tardía de la fecha de la obra.

En lo iconográfico, observamos en una estructura piramidal de la obra, al Cardenal Belluga en el centro de la composición rodeado por tres mujeres y seis niños en distintas posturas. A la izquierda del cuadro vemos erguida la figura alegórica vestida al estilo griego recibiendo un documento fundacional de manos del propio Belluga. El protagonista gira levemente su cabeza para mirar a la figura alegórica mientras extiende su mano izquierda para apoyarla sobre la cabeza de uno de los niños en señal de protección. El pasaje histórico hace referencia a las llamadas Obras Pías del Cardenal cuando aún era Obispo de Cartagena. A partir de 1705 impulsó la economía a través de un sistema de diezmos sobre la producción agrícola, gracias a esta idea, mandó desecar los humedales y marjales de la Vega Baja, fundando allí las comunidades de San Fulgencio, San Felipe y Los Dolores. Las nuevas tierras fueron rotuladas y explotadas por lo que todo lo recaudado en los diezmos de esas parcelas sirvieron al Obispo para fundar una serie de obras de beneficencia como La Casa de Niños y Niñas Huérfanos de Murcia, el centro educativo San Felipe Neri y la Casa de Mujeres recogidas.

### **2.3 Alfonso X ‘El Sabio’**

Por último, analizaremos en este artículo el retrato de Alfonso X ‘El Sabio’ que se conserva en el Instituto del mismo nombre en la ciudad de Murcia. El óleo, que mide 80 por 60 cm., aún representando a uno de los personajes más relevantes de la historia de Murcia, no se encuadra dentro de la iconoteca de murcianos ilustres que formó el Instituto a principios del siglo XX. En este caso la obra debe situarse alrededor del año 40 cuando, tras la guerra civil, el Instituto pasó a ser denominado como Alfonso X ‘El sabio’.

El artista encargado de pintar la obra fue el pintor murciano José María Almela Costa, que nació en Murcia en el año de 1900 y fue uno de los pintores más importantes de la llamada Generación de los 20. En Murcia se formó en la Económica, aunque más tarde marchó a Madrid para ampliar estudios en la Academia de Bellas Artes de San Fernando, siendo discípulo de Sorolla y Romero de Torres. Como pintor se adscribió a una pintura post-impresionista dedicándose mayormente al paisaje. Gran dibujante, pinto paisajes de España y de la huerta de Murcia sobretodo en las horas crepusculares, lo cual dotaba de una luz especial a sus obras.

El protagonista de la obra es el Rey Alfonso X que no nació en Murcia, si no en Toledo en el año 1221. Pese a esto mantuvo una especial vinculación con la ciudad de Murcia, que fue el primer reino que reconquistó el monarca a los sarracenos de la península en 1243, prueba de ello fue que al morir en Sevilla en 1284, mandó su corazón a la ciudad de Murcia para que aquí residiera eternamente. Fue hijo primogénito del Rey Fernando III “El Santo” y de su esposa Beatriz de Suabia. Subió al trono en 1252 y se mantuvo en él como Rey de Castilla y León hasta su muerte en 1284.

En el ámbito literario se ejemplifica convenientemente la fuerte relación entre Alfonso X y el Reino de Murcia. El más valioso testimonio procede de las *Cantigas de Santa María* que escribió Don Alfonso, en el que hay un grupo de cantigas dedicadas a Murcia, Cartagena y Abanilla.

Almela Costa representa al Rey Sabio (Fig. 3) de una manera tradicional dentro de su iconografía ya que le pinta con connotaciones imperiales, vestido con manto y traje, sentado sobre el trono y quedando enmarcado por un arco apuntado que tiene tracerías interiores trilobuladas.

Esta representación aparece ya en el Libro de los Juegos, y conlleva también la aparición de dos torres flanqueantes a los lados del arco –esto también se aprecia en la obra de Almela Costa- y la presencia de amanuenses que escriben lo que el rey les dicta, quedando así clara la condición de autor del rey en la obra de las Cantigas. En el óleo de José María Almela Costa, se toma como inspiración esta representación iconográfica como autor de las Cantigas, pero se añaden ciertas variaciones para que quede representado simplemente como Rey de Castilla y León.

En posición frontal y sedente, se le representa de las rodillas hacia arriba. Viste traje verde, con decoración bordada en oro alrededor del cuello. Sobre el traje aparece un manto azulado que tiene representados los anagramas de Castilla y León en los tradicionales cuadrantes rojos y blancos.

El rostro, ciertamente inexpresivo, representa a un Alfonso X ya maduro que gira levemente la cabeza hacia la derecha. En la representación del Libro de los Juegos aparece imberbe, aunque en el caso del cuadro de Almela Costa se le representa con barba y bigote, tan y como sucederá en otros retratos del rey como por ejemplo el que existe del rey montando a caballo.



**Figura 3.** José María Almela Costa. *Retrato de Alfonso X El Sabio*. h. 1940. CARM

Además del trono real, otros cuatro símbolos rematan la iconografía oficial de la imagen del rey. En primer lugar hay que citar la corona real, en segundo lugar el cetro dorado que sujeta con su mano derecha, en tercer lugar la espada que descansa entre las piernas, y por último el libro que sujeta con la mano izquierda y que hace referencia a la gran erudición y cultura del llamado “Rey Sabio”.

### 3. CONCLUSIONES

La tipología analizada en este artículo de investigación ha sido la del retrato histórico, una categoría que no todos los autores han considerado como muestra del retrato, aunque en nuestra opinión sí que cumple con la motivación habitual de esta clase de obras, al ser representaciones verosímiles en lo físico de los personajes y que buscan trasladar su carácter o ánimo – si bien es cierto que el paso del tiempo siempre juega a favor de la idealización.

A caballo entre dos géneros, el retrato y la pintura de historia, algunos autores han querido enfrentarse al reto de retratar personajes históricos, que hacía siglos ya habían fallecido. Con la libertad que esa condición permitía, se pusieron de moda a mediados del siglo XIX, cuando la cultura romántica comenzó a representar a los personajes del pasado, a nuestro juicio como muestra de gloria de épocas pasadas –un fin que se relaciona con el auge de los nacionalismos- y a la vez ejemplo para futuras generaciones.

Así, en definitiva, en la colección de arte autonómico encontramos tres ejemplos que se ajustan a estos parámetros estéticos: una escultura, la que representa a San Francisco de Borja; y dos pinturas, una alegórica de los actos piadosos del Cardenal Belluga y otra del rey Alfonso X de Castilla, personaje importante en la conquista del reino de Murcia.

## REFERENCIAS

BARÓN, J. (2007). *El arte del retrato en la España del siglo XIX en El retrato español en el Prado, de Goya a Sorolla*. Madrid: Museo Nacional del Prado.

BAQUERO ALMANSA, A. (1980). *Los profesores de las bellas artes murcianos*. Murcia: Sucesores de Nogués.

GUTIÉRREZ GARCÍA, M. A. (2005). *El Museo de Bellas Artes de Murcia. La colección permanente*. Murcia: Consejería de Cultura. CARM.

IBÁÑEZ GARCÍA, J. M. (1728). *D. Nicolás de Bussy*. Murcia: Estudios bio-bibliográficos.

LÓPEZ JIMÉNEZ, J. (1954). *D. Nicolás de Bussy y su origen*. Madrid.

SÁNCHEZ ROJAS FENOLL, M. C. (1982). *El escultor Nicolás De Bussy*. Murcia: Universidad de Murcia.

WEST, S. (2004). *Portraiture*. Oxford: Oxford University Press.

## IMPROVISACÕES POÉTICAS ESPACIAIS - DEAMBULAÇÕES DA PINTURA

### *Spatial poetics improvisations. Wanderings painting*

ARANGO, Natalia Echeverri<sup>48</sup>

---

### **R**esumo

A pesquisa apresenta trajetórias e deambulações do meu processo artístico, na tentativa de configurar uma cartografia do intermediário, um espaço intervalar, como zonas de coexistência de um mundo habitado dialogicamente mediadas pela noção da pintura expandida nas práticas das artes visuais. Nesse processo, o objetivo tem sido evocar a impermanência, traduzida em espaços pictóricos, que permitam encontrar o estável no móvel e fazer uma referência ao movimento, ao ato de movimentar-se, a partir das construções improvisadas e temporais e das práticas do deslocamento. A reflexão transita pela exploração da noção de deslocamento, fio condutor que dirige e motiva, tanto o marco teórico, como a produção plástica.

### **A**bstract

The research focuses in trajectories and wanderings of my artistic process, in an attempt to set up a cartography of the in-between, an interval space, like coexistence' zones of a world dwelled dialogically mediated by the notion of painting expanded in the visual arts practices. In this process, the aim has been to evoke the impermanence, translated into pictorial spaces that allow to find what could be stable in what is mobile and to make a reference by the movement, the act of moving from the construction of spatial and temporary improvisations and displacement practices. The reflection moves by exploring the displacement' notion, the thread that directs and motivates, both the theoretical framework, such as plastic production.

**Palavras-chave:** *Deslocamento; Espaço intermediário; Trajetória; Deambulação; Habitar.*

**Keywords:** *Displacement; Intermediate Space; Trajectory; Perambulation; Dwell.*

**Data de submissão:** Junho de 2015 | **Data de publicação:** Setembro de 2015.

---

<sup>48</sup>NATALIA ECHEVERRI ARANGO – Professora da Universidade Nacional da Colômbia. PGAV / Universidade Federal de Rio de Janeiro. Bolsista do Programa Estudantes-Convênio de Pós-Graduação – PEC-PG, da CAPES/CNPq – Brasil. Orientador: Celso Pereira Guimarães. Estágio Universidade de Aveiro. Co-orientadora: Prof. Dra. Maria Manuela Carvalho de Sousa Lopes. COLOMBIA. Correo Eletrônico: [echeverri.natalia@gmail.com](mailto:echeverri.natalia@gmail.com).

## INTRODUÇÃO

O meu processo de trabalho implica uma relação com a experiência sensorial do mundo, de um mundo variado e em constante mudança. Vários dispositivos qualitativos, como a observação, acumulação, justaposição, colagens de objetos e materiais colaboram para interpretar o mundo, focada nas formas auto construtivas manifestadas em habitats precários registradas em algumas cidades latino-americanas que são regidas por uma transitoriedade.

Chamam a atenção as paisagens cheias de construções improvisadas, nas quais as fachadas repletas de cores, retalhos e justaposições dos materiais, compõem padrões repetitivos no exterior e interior das moradias; superposições de linhas que formam tramas; superposições de planos que formam um terreno; superposições de cores que formam uma atmosfera singular; superposições de elementos que produzem a saturação do espaço vivido e geram uma arquitetura espontânea.

As moradias são como uma colagem construtiva, realizada com fragmentos irregulares, que não parecem ter relações claras, nem encaixar-se bem entre elas, já que cada uma se apresenta dando conta da sua origem, gerando um tipo de arquitetura própria, nesses bairros marginais, o que pode levar a pensar em outras formas de tecer e construir os espaços misturados, e que nessas dinâmicas econômicas populares fica evidente a invenção de espaços, flutuantes, instáveis, labirínticos, precários, arcaicos, primitivos, e que poderíamos chamar de habitats sustentáveis.

O interesse principal parte do deslocamento em geral, deslocamentos que tem a ver com as disposições de elementos no espaço, os deslocamentos dos percursos, com a ideia de trajetória. Poderia se resumir ou centrar que o interesse está no movimento, do qual derivam outras camadas que tem a ver com os usos do espaço e como se dispõem os objetos nele, dando lugar a uma desestabilização estrutural de continuidades e descontinuidades; a espacialização da pintura, ou do espaço na pintura, o uso da cor, entre outros.

Sempre buscamos atmosferas envolventes, protetoras, para nos sentirmos seguros. Ao deslocar-nos, levamos os costumes, hábitos, as características inatas, para voltar a enraizar-nos, segundo Bachelard (1975, p. 29),

“os lugares onde se tem vivido o devaneio se reconstituem por si mesmos num novo devaneio. É justamente porque as lembranças das antigas moradias são revividas como devaneios que as moradias do passado são em nós imperecíveis”.

E, a partir desses conjuntos, ou mediante a acumulação de experiências vividas, é que vão florescer novos campos, novas apropriações, construções, ou compor-se outras situações espaciais, como um efeito bola-de-neve.

Igualmente, Flusser (2003, p. 14), como migrante, reforça essa ideia, ao falar que “o migrante vai levar pedaços das peças de todos os lares pelos quais tem passado, pelos quais tem deambulado, ele não está ancorado em nenhum deles”. E assim como o deslocado, em seu vagar

“põe-se em caminho, e sem dispor de nenhum espaço aonde voltar, não existe em seu universo nem origem, nem fim, exceto o que decida fixar-se por si mesmo. Pode levar consigo fragmentos de identidade, a condição de que se transplante em outros solos e que se aceite sua permanente metamorfoses” (BOURRIAUD, 2009, p. 58).

Os indígenas e os deslocados pela violência têm claro que tudo lhes será funcional, porque necessitam viver do que obtêm e, algumas vezes, do que o governo lhes dá: a moradia, novos terrenos de reinstalação, enfim, dos plásticos que recolhem. Eles sabem que, embora tenham uma morada, sempre vão estar expostos a um lugar diverso, ao acaso, ao caos, e nessa contingência é que tem de sobreviver, uns porque culturalmente nasceram assim; outros, porque a violência lhes criou essas necessidades tão árduas; e outros por livre escolha. Deslocar-se é mover-se, mas, na Colômbia, o termo deslocar-se já tem conotação de violência. É um deslocamento forçado, causado pela violência interna do país, que leva as pessoas a deixar sua terra, sair em êxodo. Ali já não se viaja pelo prazer da viagem, mas pela circunstância; não pelo desejo de trocar de ambiente, ou de ter vida melhor em outro lugar, mas pela exigência de deixar sua casa. Nesse contexto, são pessoas que têm alterado seu ciclo; se vivem deslocados, não foi pelo ânimo de rebeldia, ou de mudar apenas; o que os leva a mudar de lugar é a ameaça de ter de sair de seu espaço.



Fig. 1 e 2 - Deslocamento forçado na Colômbia<sup>49</sup>

<sup>49</sup> Fontes: <http://jotapipe1996.blogspot.com.br>

Os deslocados seguem no dia a dia como um tipo de nomadismo, pois tem que sair do bairro, da moradia, sair à venda de chicletes, a arrumar-se na vida, não só para o sustento, mas também para encontrar materiais que possam lhes ser úteis, pensar no que lhes serve ou não, assumindo o papel de *bricoleur* (faz-tudo) sem sabê-lo. Nessa instância, no deambular pela vida, buscando um mundo de possibilidades.

Visualmente, fui atraída pelas formas construtivas do bairro Moravia, na cidade de Medellín, Colômbia, no qual um grupo de habitantes que eram deslocados pela violência, saiu de seus espaços de origem e apropriou-se de novos terrenos, novos territórios, novos contextos; assim, a primeira abordagem a essa noção é marcada com uma carga política.



**Fig.3.** Natalia Echeverri A. 2014 Fotografia bairro Moravia – Medellín/Colômbia 2006

Tomar um lugar na rua, uma esquina, territorializar por meio de um papelão, que marca o espaço, sinalizando-o, é uma forma de privatizar espontaneamente e de maneira efêmera um pequeno lugar do espaço público.



**Fig.4.** Natalia Echeverri A. 2012 Fotografia, Bairro Botafogo, Rio de Janeiro/RJ, Bras

Tomar um prédio, uma casa, habitação, invadida pelos sem-teto, e aí fazer suas moradas, e dar guarida a uma instabilidade do cotidiano.

---

<http://www.vanguardia.com/actualidad/colombia/193458-15-anos-de-carcel-para-exparamilitar-por-desplazamiento-forzado>



Fig.5. Natalia Echeverri A. 2012 Prédio no centro de São Paulo/SP, Brasil

Tomar um terreno nas margens das estradas, no campo, para ser habitado pelos sem-terra.



Fig.6 e 7. Natalia Echeverri A. 2013 Bairro do movimento dos Sem-Terra, Alagoas, Brasil

Os exemplos, de diferentes magnitudes, mostram a necessidade de prever espaço interior abrigador. As condições mutáveis, e impossíveis, nas cidades, hoje, levam a viver nessas situações. A partir desse fato político, é de interesse particular os modos alternativos, espontâneos, engenhosos, que essas pessoas manifestam, ao tomar e ocupar esses espaços improvisados.

Na pesquisa, essa concepção de deslocamento começa a desdobrar-se por meio das fissuras descritas, de estar interessada nas situações antes mencionadas, e ao ter a necessidade pessoal de “deslocar-me”, de sair de um contexto conhecido para entrar em novos, de sentir o desarraigo motivador que me faz produzir. O deslocamento físico em espaços urbanos surge como um modo de explorar sensitivamente o mundo.

O trabalho plástico tem sido feito a partir de um conjunto de trabalhos da experiência reunidos em dois módulos: o primeiro, *cartografia visual de um mundo ao*

*redor* envolve a construção narrativa de imagens registradas no deslocamento tanto por bairros precários, como percursos pela cidades, ou viagens. Registrando situações em que a condição habitar-transitar esta implícita como os traços marcados de um constante ir e vir, dos deslocamentos cotidianos e habituais, de um entorno comum.

Assim começa-se a fazer uma série de trabalhos que refletem sobre essas situações passageiras, como por exemplo o projeto *eternos retornos*, é uma série de vídeos baseada na ideia de um contínuo andar, *loops* como linhas repetidas dos trajetos marcados no espaço, entre eles, as *travessias da Marina*. Este vídeo apoia-se na ideia de morar instavelmente e nos trajetos cotidianos de uma habitante que mora numa barca, em seu quadrado-território-abrigador, no Rio de Janeiro/RJ; se quer dar a ideia de que, por meio dos deslocamentos feitos, evoca essas situações contínuas de um eterno ir e voltar em seu mundo próximo.



Fig. 8. Natalia Echeverri A. 2012 Travessias da Marina, (2013-2014) Still de vídeo e livro.

De igual maneira, inicia-se assim, com pequenos percursos para recuperar o exercício de voltar a olhar, de se permitir observar o não observado, de conhecer um contexto que nos circunda. Passar, olhar, encontrar situações simples, despercebidas e insignificantes, tanto de objetos como de espaços e cenas, que já não marcam nenhuma referência. É a través do registro, que vai se configurar uma narrativa que dá conta, por um lado, de um cotidiano perdido, ou mais bem esquecido, pois, por estarmos tão imersos no mundo onde se vive aceleradamente, já não vemos mais e o mundo passa despercebido, lembrando a Flusser (2007, p. 90), quando fala do objetivo do mundo codificado que nos circunda é: “que esqueçamos que ele consiste num tecido artificial que esconde uma natureza sem significado, sem sentido, por ele representada”.

Os percursos, feitos na cidade de Rio de Janeiro - *percurso azul*, *percurso amarelo*, *percurso verde* -, e no Porto, nascem da experiência vivida em três espaços: o deserto, a savana e o oceano e da pergunta como captar ou expressar o infinito no particular? A ideia era de ir traz esses espaços expansivos. Registrar cada rastro azul, cada rastro amarelo, ou cada rastro verde; caminhar até os locais mais comuns; ir atrás do desejo de estar nesses espaços expansivos, dentro da cidade, faz alusão ao poder de submergir-me, de alguma maneira, em pequenos cantos ou situações inerentes, como um jogo dialético, como, por exemplo, de encontrar, no micro, o macro, e também como, por meio das multiplicidades do micro, refazer o macro, ou seja, pela união dos registros de instantes fugazes, vai se aludir, de alguma maneira, a esses espaços ilimitados e imensos.



Fig.9. Natalia Echeverri A. 2014 Percurso azul montagem fotográfica 1.10cm X 200cm



Fig. 10. Natalia Echeverri A. 2014 Percurso amarelo montagem fotográfica 1.10cm X 200cm



Fig.11. Natalia Echeverri A. 2014 Percurso verde montagem fotográfica 1.10cm X 200cm

O trabalho *paisagem evanescente*, é um deslocamento poético da noção de casa, como a estrutura que se vai movimentando; é um apagamento e ressurgimento dessas autoconstruções que um dia estão e no outro não. Eles aparecem da mesma forma que se esvanecem, deixando só os rastros marcados e compondo outros jeitos de arquitetar o lar. Em contrapartida, o vídeo *deslocando e apropriando* (49seg) parte desse voltar, aparecer, em outro contexto, apropriando-se desses elementos, e invadir esse outro lugar.

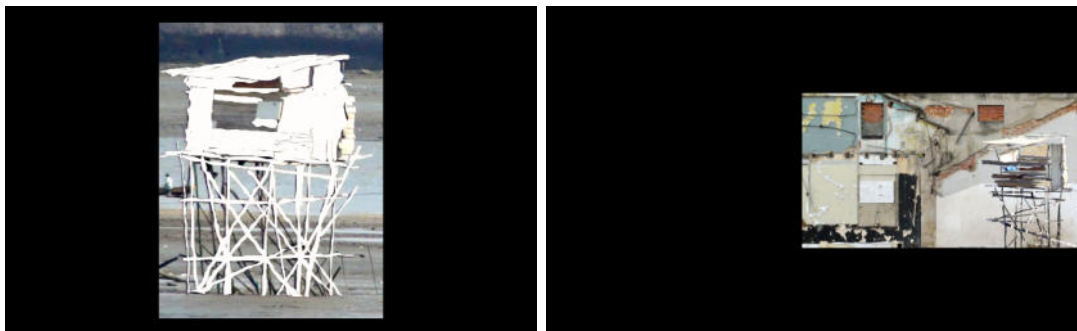


Fig. 12 e 13. Natalia Echeverri A. 2014 Paisagem evanescente. Still de vídeo / Deslocando-se e apropriando-se. Still de vídeo

O segundo módulo *cartografias do utópico*, reflete sobre a ideia de expandir a pintura. De conformar uma pintura para ser habitada, na qual se propõe a fazer espaços intermediários entre o bidimensional e o tridimensional, o exterior e interior, entre o real e o irreal, configurando uns espaços para morar transitoriamente. Essas cartografias estão baseadas nas *trajetórias de habitats transitórios*, mediados pelos percursos pelas mudanças que acontecem no interior e no exterior de moradias precárias, enfocadas no processo construtivo e nos passos que nelas se desenvolvem.

A série de *objetos pictóricos* que conformam essas cartografias do utópico, surgem com a intenção de configurar e encenar outros espaços ou mundos alternos para morar, espaços transitórios entre abertos e mais maleáveis, recriando uma paisagem visual mais leve e imaginária. Essas cartografias – objetos pictóricos-instalação– de espaços transitórios, pinturas expandidas, são mapas de espaços amorfos, entrelaçados irregularmente. São espaços intermediários entre o real e o irreal. Nesta série reinventam-se os espaços em transição, com elementos pictóricos: a cor e o uso de materiais em desuso em composição espacial. Esses elementos compõem-se como jogos estruturais construídos aleatoriamente, camadas superpostas, uniões e interseções de linhas, planos e superfícies, criando novos encontros, ambientes e superfícies para dar lugar a uns espaços móveis. Os planos e as estruturas que se levantam sobre superfícies reticuladas se conformam por meio da acumulação de pequenos materiais, justaposição de planos e superfícies, que podem ser vistos como colagens habitáveis percebidas como objetos pictóricos espaciais.

A conformação de cada um dos objetos-pictóricos está feita de forma fragmentária, de colar um pedaço de material em desuso em outro, e assim conformando planos, volumes, até criar atmosferas sobre superfícies reticuladas mediante a ideia de acumulação, em que as camadas sobrepostas vão configurando uma composição espacial

espontânea, que podem ser vistas como mapas de espaços amorfos, entrelaçados irregularmente. As estruturas dão a ideia de estar em esboço, planos meio postos gerando uma instabilidade arquitetônica. O suporte em palafitas jogam com essa mesma ideia, de levitar no espaço, apoiando a ideia da instabilidade.



Fig. 14 Natalia Echeverri A. 2013/2014 Série de Objetos pictóricos MA. Entre 30cm e 50cm aprox.



Fig.15 Natalia Echeverri A. 2013/2014 Série de Objetos pictóricos MA. Entre 30cm e 50cm aprox.

Nesse desafio da configuração de espaços intermediários, do interesse de ampliar a pintura ao espaço para serem habitados, de habitar a pintura, ressoa com a ideia de circunscrever-se e ser circunscrito, onde se pode-se dar a possibilidade de ligar o fora e o dentro, nutrindo-os entre si, como uma rede de relações que é tecida criando as espacialidades de coexistências.

Desses objetos pictóricos, se desdobra um conjunto de trabalhos, os que vão transitar de desenhos até pinturas ou situações espaciais. No ato de articulação e desarticulação de formas e construções, criam-se diálogos entre si, expandindo a experimentação à multiplex variável:

A série de desenhos sai do olhar dos objetos pictóricos com outros ponto de vista, como espaços negativos, positivos, espaços vácuos ou cheios, que apontam, ao abstrair em formas simples diversos ângulos dos objetos-pictóricos. As linhas e os planos vão se apagando ou fundindo com o passar, ficando formas construtivas desconstruídas de num constante mudar, desvendando por outro lado o processo construtivo.

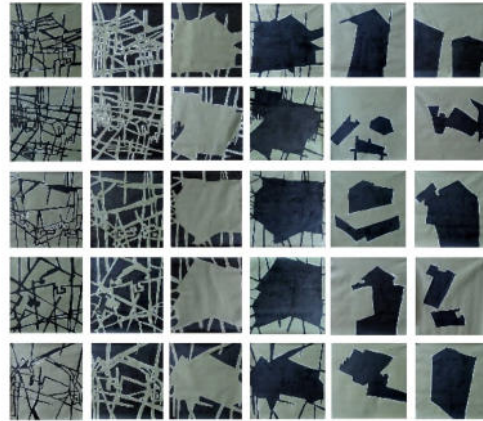


Fig. 16. Natalia Echeverri A. 2013 Desenhos dos objetos pictóricos MA. 50 cm x 50 cm c/u

A série de pinturas nasce a partir de desenhos feitos dos objetos pictóricos, incorporando imagens fotográficas impressas em preto e branco e também influenciadas pelos percursos, solapando-se como tramas vivenciadas percorridas no dia a dia, marcadas por linhas finas e grossas, que marcam o espaço. Os encontros desses percursos, dos trajetos, vistos nas pinturas, vão suscitando planos ou superfícies onde se poderia habitar. Assim como as experiências, a pintura vai se acumulando com camadas de diferentes tonalidades, camada sobre camada, linha sobre linha, plano sobre plano, insinuando múltiplos encontros caóticos guiados pelo movimento.

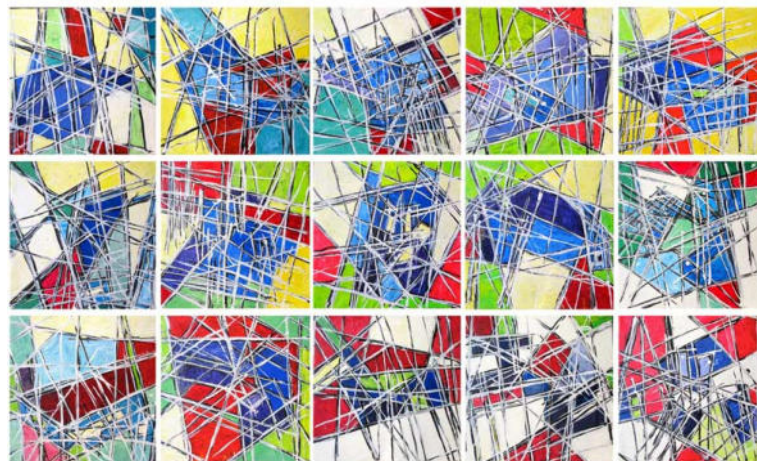


Fig. 17 Natalia Echeverri A. 2013 Derivas cartográficas, Serie de pinturas 50 cm x 50 cm c/u

O trabalho *lugar de passo* é uma imagem fragmentada em preto e branco de uma palafita,<sup>50</sup> que recebe uma quantidade de linhas adesivas superpostas como uma ação repetida, inspirada na apropriação da ato de um habitante, do bairro estudado em Medellín/Colômbia, que a cada dia ele saía e colocava um reforço, com algum fragmento de pau, para dar estabilidade ao seu barraco, para não cair; dessa situação, vou repetir essa ação e “descompor ou compor” essa imagem em outra paisagem, outra moradia, que evoca essa mudança com o passar dos dias. As linhas bidimensionais são estruturas que mudam, se acumulam, se trocam constantemente, como ritmos fractais, querendo aludir à ideia desse contínuo estar se fazendo, e também de um trabalho incompleto que está num processo de nunca acabar.

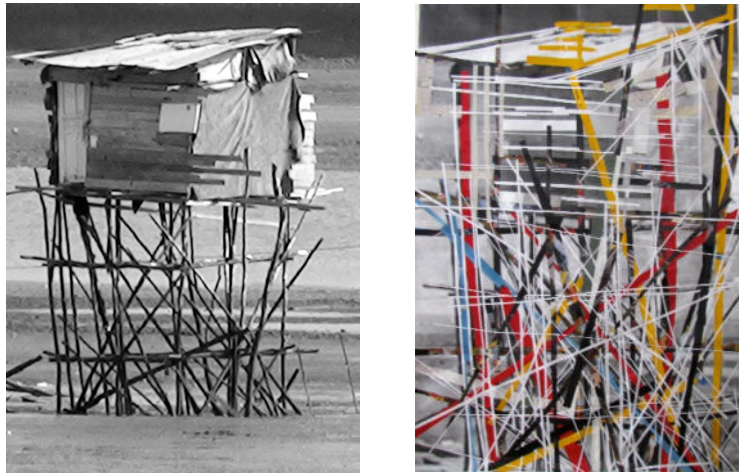


Fig. 18 e 19. Natalia Echeverri A. 2014 *Lugar de passo*. Impressão fotográfica preto branco 230cmx 150cm

No projeto *Devir casa-canto*, pretende-se a partir do registro dos rastros de um habitar a cidade temporamente por uma população sem teto, um registro conformado por imagens da apropriação de pessoas que improvisam uma casa com uma caixa como superfície, num canto da rua, e que de alguma maneira compõem umas situações espaciais espontâneos. Uma superfície bidimensional e horizontal (caixa aberta de papelão) marca um território passageiro, virando-se espacialmente invisível, tridimensional, recebendo e dando refúgio a esse lar temporário.



Fig. 20. Natalia Echeverri A. 2012 *Arquivo dos rastros de um morar transitório*, fotografias

<sup>50</sup> Fotografia tomada na cidade de São Luiz de Maranhão em Brasil, 2013

Inicia-se com o desenho da planta de uma casa imaginária, projetada, para ser construída, uma casa sonhada mas só vivida em planos. O ambulante apropria-se dessa superfície bidimensional espacial aberta, como se fosse coberta por linhas imaginárias compondo essa casa fictícia que o resguarda.



**Fig. 21** Natalia Echeverri A. 2014 Canto-casa intervenção

Aprofundando um pouco mais essa ideia, se desenvolvem outras saídas, demarcando zonas desse plano e tentando conformar, por meio de blocos de cores, esse espaço irreal. Por outro lado se realiza uma série de desenhos para serem intervenções espaciais na escala 1:1



**Fig. 22.** Natalia Echeverri A. 2014 Casa-canto Intervenção espaço interior

E, por último, se conformam umas instalações nas quais se misturam algumas das fotografias do arquivo, objetos recolhidos da rua, como paus de madeira ou papelão compondo outros possíveis espaços.



Fig. 23 e 24. Natalia Echeverri A. 2013-2014 Casa-canto Instalações

Concluindo, pode se observar que é por meio do deslocamento a via que conduz a fazer espaços intermediários, improvisações espaciais e temporais de um habitar instável. O deslocamento, dinamiza a constante renovação do espaço, dos parâmetros, dos materiais, que tornam esse espaço intermediário um espaço molecular, como uma ameoba que vai se configurando segundo o meio onde está, improvisa sua chegada, seu estar e sua saída para continuar num trânsito ambíguo sem parar. Uma ameoba que se apropria, toma emprestado o que precisa no espaço e tempo, usa-o, transforma e muda; desloca-se um pouco mais, expande-se.

O ato de tentar dar outros significados a esse estar-no-mundo, permite gerar outros mundos alternativos e paralelos em que é possível imaginar-criar-habitar. Novas geografias, de espaços intermediários, um terceiro lugar, um espaço cenográfico que tal vez seja um interstício para habitar o utópico.

Habitar um espaço utópico, é morar em uma dobra em branco, um espaço do devaneio, que é tão real como irreal; um espaço que flutua sobre correntes sem destino e estruturas movediças, oscilando no errar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARDENNE, P. (2006). *Un arte contextual - Creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación*. Murcia: Cendeac.

BACHELARD, G. (1975). *La poética del espacio*. Argentina: Fondo de Cultura Economica.

BERENSTEIN JACQUES, P. (2011). *Estética da ginga A arquitetura das favelas através da obra de Hélio Oiticica*. Rio de Janeiro: Casa da palavra.

BOURRIAUD, N. (2009). *Radicante*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

DELEUZE, G., & PARNET, C. (1997). *Dialogos*. Valencia: Pre-textos.

DELGADO, M. (2007). *Sociedades movedizas Pasos hacia una antropología de las calles*. Barcelona: Anagrama.

FLUSSER, V. Disponível em: <[http://www.info.pro.br/instituto\\_steiger/5/5300101.html](http://www.info.pro.br/instituto_steiger/5/5300101.html)

FLUSSER, V. (2003). *The Freedom of the Migrant Objections to Nationalism*. Chicago: University of Illinois.

FLUSSER, V. (2007). *O mundo codificado Por uma filosofia do design e da comunicação*. São Paulo: COSACNAIFY.

OKANO, M. (2007.). *MA: Entre-espço da arte e comunicação no Japao*. Tese de Doutorado apresentada na Pontifícia Universidade de São Paulo.

FLUSSER, V. *Nossa Morada*. Disponível em:

[http://www.geocities.ws/vilemflusser\\_bodenlos/textos/NossaMorada.pdf](http://www.geocities.ws/vilemflusser_bodenlos/textos/NossaMorada.pdf)

FOUCAULT, M. *Espacios Diferentes*. Disponível em:

<http://es.scribd.com/doc/12468412/Michel-Foucault-Espacios-Diferentes>

LATOUR, B. (2005). *Reensamblar lo social Una introducción a la teoria del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.

PARDO, J. L. (1992). *Las formas de la exterioridad*. Valencia: Pre-textos.

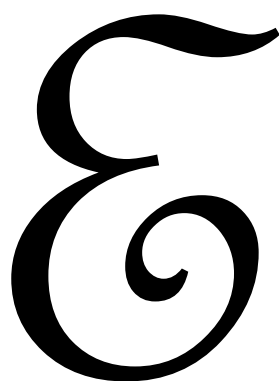
SERRES, M. (1995). *Atlas*. Madrid: Cátedra.

SERRES, M. (2011). *Habitar*. Paris: Le Pommier.

SLOTERDIJK, P. (2009). *Esferas III Espumas, esferologia plural*. España: Siruela.

STEINBERG, L. (s.d.). *El plano pictórico horizontal*. In G. GILI (Ed.), *Poéticas del espacio*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S.L.

WATSUJI, T. (2006). *Antropología del paisaje Climas, culturas y religiones*. Salamanca: Sigueme.



## STUDOS INTERDISCIPLINARES

***D***idática das expressões artísticas como veículo artístico privilegiado de intervenção educacional  
Elsa Morgado; João Rodrigues; & Levi Leonido | 178-193

***Qual*** o papel da escultura pública para a educação do cidadão?  
Mónica Oliveira | 194-208

***R***EIS DE BOI: influência portuguesa na cultura popular brasileira  
Rosí Souza; Fabiane Zimerer; & Ana Rita Zordan | 209-229

***As*** qualidades dinâmicas dos modos mixolídio, dórico e frígio na improvisação clínico-musical  
Gregório J. Pereira Queiroz | 230-246

## DIDÁTICA DAS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS COMO VEÍCULO ARTÍSTICO PRIVILEGIADO DE INTERVENÇÃO EDUCACIONAL

*Teaching of artistic expressions as artistic vehicle of educational intervention*

MORGADO, Elsa<sup>51</sup>; RODRIGUES, João<sup>52</sup>; LEONIDO, Levi<sup>53</sup>

---

### **R**esumo

O presente artigo tem como principal objetivo relançar a discussão sobre transversalidade das artes na educação e sobre a importância da formação e criação artística para e em contexto educacional. As artes assumem, desta feita, uma visão inclusiva e geradora de sinergias entre áreas, sem perder de vista, a sua essência e matriz primordial. Em suma, trata-se de recorrer a vários contextos educativos e a várias experiências artísticas neste âmbito e perceber o seu impacto no que respeita ao cruzamento destes dois universos: educacional e artístico. Neste âmbito refletimos sobre a pertinência de duas hipóteses concretas (unidades curriculares existentes em planos de estudos da UTAD) que assumem dois caminhos diferenciados: Didática das Expressões e Didática das Expressões Integradas (versão interartes – pendor interdisciplinar entre expressões artísticas) e Projeto Artístico de Intervenção Educacional (artes como veículo e / ou complemento de outros saberes e áreas – pendor Multi e Transdisciplinar).

### **A**bstract

This article aims at beginning anew the discussion on the cross-sectional presence of arts on education and on the importance of training and artistic creation in the educational context. The arts bring an inclusive point of view and allow for synergisms without ever losing sight of its ground substance. Arts allow for the intersection of two existences: Informative and aesthetic. As such, this article contemplates the relevance by virtue of being applicable to the matter at hand two differing scenarios (at the Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro) leading to differing outcomes: On the one hand, didactics or the activities of educating or instructing on one-dimensional artistic expressions and didactics on multidimensional integrated artistic expressions and, on the other hand, artistic project on educational intervention, that is, arts as a means or tool for imparting academic disciplines.

**Palavras-Chave:** *expressões artísticas; inclusão; intervenção educacional.*

**Key-words:** *didactic expressions; inclusion; educational intervention.*

**Data de submissão:** Janeiro de 2015 | **Data de publicação:** Março de 2015.

---

<sup>51</sup> ELSA MARIA GABRIEL MORGADO – Doutora em Ciências da Educação; Licenciada e Mestre em Biologia e Geologia (ensino de); Pós Graduada em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. Membro Integrado do Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos (CEFH) da Universidade Católica - Braga. Correio eletrónico: [elsagmorgado@gmail.com](mailto:elsagmorgado@gmail.com).

<sup>52</sup> JOÃO BARTOLOMEU RODRIGUES - Professor da UTAD. Doutor em Ciências da Educação. Mestre em Ciências da Cultura. Licenciado em Teologia. Centro de Investigação: Instituto de Filosofia da Universidade do Porto. Correio eletrónico: [jbarto@utad.pt](mailto:jbarto@utad.pt).

<sup>53</sup> LEVI LEONIDO FERNANDES DA SILVA – Diretor da Revista Europeia de Estudos Artísticos. Diretor do I, II e III Festival Internacional de Teatro e Artes Performativas da Lusofonia. Diretor do I e II Congresso Internacional em Artes e Comunicação. Centro de Investigação em Ciências e Tecnologias das Artes – Universidade Católica Portuguesa - Porto, PORTUGAL. Correio eletrónico: [levileon@utad.pt](mailto:levileon@utad.pt).

## INTRODUÇÃO

No presente artigo apresentamos duas abordagens e consequente fundamentação teórica de duas unidades curriculares oferecidas em vários planos de estudos da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, em cursos adstritos à área da educação (formação de professores) e à área das Artes (formação de atores e performers). O que une estas duas abordagens é seguramente o caráter artístico / educação artística de base, assim como ambas se encontrarem alicerçadas no modelo de projeto participado, no sentido da sua aplicabilidade ter sucesso mas também a sua preparação e processo. No fundo, tanto o processo como o produto final (de apresentação pública) têm a mesma importância e garantem que os projetos nunca deixam de ser participados (por todos os intervenientes sob as mais diversas formas – adiante explicitadas) e de receber contributos a jusante e a montante. Ou seja, na preparação, como alunos dos cursos supracitados, e posteriormente nas instituições educativas (que não são apenas escolas mas sim todas as instituições que assumem funções educativas na sua matriz organizacional e identitária enquanto objetivos e finalidades da prestação de serviços à comunidade). No fundo, ambas as UC's têm um caráter vincado de extensão à comunidade assumido desde a sua génese (construção objetiva enquanto projetos participados) e apresentação pública dos mesmos.

Para além dos objetivos de aprendizagem, os conteúdos programáticos, a demonstração da coerência dos conteúdos programáticos com os objetivos da unidade curricular, a demonstração da coerência das metodologias de ensino com os referidos objetivos de aprendizagem da unidade curricular, as metodologias de ensino (avaliação incluída) de cada UC, apresentaremos ainda, de forma sucinta, o esquema faseado de etapas levada a cabo em cada uma destas UC's, de forma a se perceber o que fundamenta este caminho mas também como prossegue e se alicerça para a apresentação pública final nas instituições educativas ou nas instituições culturais que possuam “Serviço Educativo” na sua estrutura e matriz organizacional.

Em casos mais avançados, tal como acontece com a unidade curricular de Didática Integrada das Expressões Artísticas (Doutoramento em Ciências da Educação) mantém-se a filosofia inicial interartes mas assente num formato que também pode passar pelo projeto participado, mas alicerçado num tema ou conteúdo inerente ou decorrente de uma investigação científica em curso (individual ou coletiva).

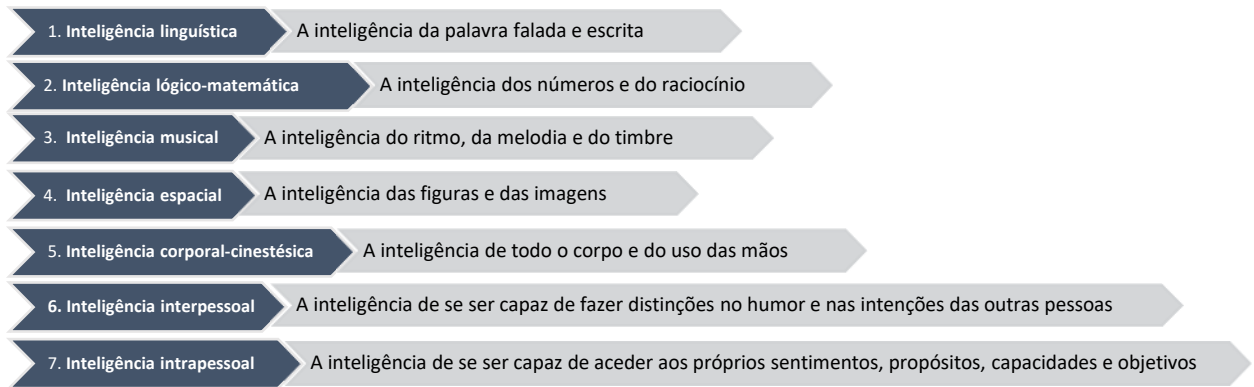
## **1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

### **1.1. Atividades diagnósticas de conhecimento geral no âmbito artístico**

São realizadas iniciativas que pretendem aferir a disponibilidade, competências e habilidades dos discentes, em ordem a percebermos os limites e as possibilidades que o projeto participado pode acolher e contar no que respeita a uma participação discente efetiva e consciente / informada. Estas atividades fazem parte do I e II Graus do MILMESA (Método Interdisciplinar de Literacia Musical, Educação e Sensibilização Artística) onde os discentes são desafiados a relacionar deliberadamente conteúdos e temáticas adstritas à expressão musical a outras expressões artísticas. Posteriormente esta ordem é alterada, mudando as regras, para que se perceba a capacidade de realização e de promoção da esperada interação entre artes no sentido de ascender a um grau / nível mais levado e complexo onde se juntam às expressões, outras áreas do saber. Toda a essência do MILMESA (que se transformou em consequência da sua aplicação ao longo de uma década para MILAESA -Método Interdisciplinar de Literacia Artística, Educação e Sensibilização para a Arte) passa por esse contínuo caminho de reorganização e aprimoramento / estreitamento da relação das áreas expressivas com os conteúdos programáticos que lhe são alheias de outras áreas do saber.

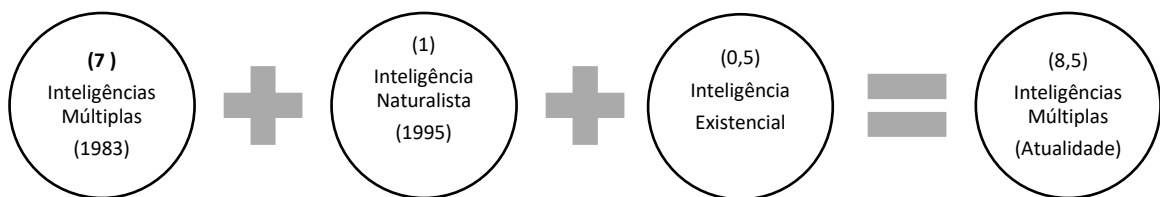
### **1.2. Explicação e aplicação do teste diagnóstico “Inteligências Múltiplas”**

De forma a percebermos algumas das habilidades e destrezas dos discentes, propomos a realização de um teste diagnóstico sobre os Estilos de Aprendizagem dentro do espectro teórico das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner. Depois de realizados os testes e verificados resultados asseguramos mais um instrumento importante de análise e de fundamentação das ações e atividades a desenvolver em sede dos projetos participados. Em traços gerais podemos ficar a saber das seguintes e importantes informações dos discentes:



**QUADRO 1** - “Inteligências Múltiplas” (MORGADO, 2015, p. 314).

Em 1995, Gardner adiciona às sete anteriores mais um tipo de inteligência: a **Inteligência Naturalista** (ser capaz de discriminar entre plantas e animais diferentes ou a capacidade de diferenciar outras características do mundo natural, tais como as nuvens ou as montanhas, etc.). Ultimamente, o mesmo autor estuda a possibilidade de acrescentar às oito anteriores um novo tipo de inteligência: a **Inteligência Existencial** (preocupação com as derradeiras questões de vida «O que acontece depois da morte?», «Porque é que coisas más acontecem a pessoas boas?» e «Qual o propósito da vida?»), pese embora não a tenha formalmente considerado pois, em seu entender, não se encontrava tão estruturada e amplamente explicada, à luz das inteligências já verificadas, bem como ainda não preenchia todos os critérios de uma inteligência. Em suma, avança com as «oito inteligências e meia», sendo a meia, a inteligência existencial, tal como podemos de seguida verificar:



**FIGURA 1** - “Oito inteligências e meia - atualizado” (MORGADO, 2015, p. 314).

Deste processo, apenas e só, se pretende, aferir e acrescentar mais dados a uma compreensão mais profunda das potencialidades e das destrezas dos alunos / participantes nos projetos participados nos seus vários níveis. Permitindo apostar em determinadas atividades em caso de as destrezas e aptidões se apresentarem menos apuradas e as atividades e projetos podem justificar-se por isso mesmo. Assim como, por outro lado, e em alternativa, aproveitar as potencialidades e aptidões dos participantes e fazer disso uma mais-valia mais em termos de produto, enquanto a opção anterior se valoriza muito mais o processo que o produto.

### 1.3. Abordagem inclusiva da atividades artísticas no universo educacional

As UC's relacionadas com as Didática das Expressões assumem claramente uma visão inclusiva e desafiadora neste sentido. Várias das atividades previstas no MILAESA e desenvolvidas ao longo dos semestres desafiam os discentes e o docente a prepararem uma atividade que inicialmente estaria preparada para alunos de turmas regulares passam a ter que preparar essas aulas tendo como público alunos que assumem (momentaneamente) várias ou específicas dificuldades de aprendizagem ou deficiências motoras para que a atividade seja adequada e reformulada (por vezes profundamente) neste sentido. É deveras útil o aluno sentir e viver (mesmo que “fazendo de conta”) essas limitações cognitivas e motoras para melhor ficar sensibilizado e, por vezes, apenas no momento, se aperceber das limitações e dos problemas reais dos alunos com Necessidades Educativas Especiais que, como é sabido e notório, integram, em muitas das nossas escolas, turmas regulares e que, naturalmente, são um claro desafio ao professor sobre a sua versatilidade em termos teóricos e práticos, assim como científicos e pedagógicos. Poderá o professor assumir um papel fundamental e contribuir seriamente para uma integração e inclusão de alguém diferente entre iguais.

No quadro da intervenção educacional numa perspectiva e abordagem inclusiva, salientamos o estudo recente (MORGADO, 2015) publicamente defendido na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, na área de intervenção inclusiva na educação, intitulado de “Universo da supervisão: abordagem inclusiva nos domínios da habilitação para a docência e para a inserção profissional”<sup>54</sup>. Neste estudo aferiu-se que 95,5% dos alunos estagiários manifestam interesse e informação sobre esta temática da inclusão em contexto escolar e que um grupo significativo destes estagiários (35%) acha que as instituições de ensino superior não promovem suficientemente formação extracurricular creditada ou não creditada sobre a Inclusão / Exclusão no universo educacional em geral e apenas valorizam esta questão quando confrontadas com uma situação real, em contexto de sala de aula (45,5%), sendo que “a questão da Inclusão, em contexto de sala de aula, está apenas relacionada com a integração nas turmas regulares de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)” (MORGADO, 2015, p. 338) assim assegura a maioria absoluta dos inquiridos (67,9%).

---

<sup>54</sup> Foram, para o efeito, inquiridos professores supervisores da instituição de ensino superior (PSIES), professores cooperantes das instituições de acolhimento (PCIA) e os alunos dos cursos de habilitação para a docência e outros cursos que na área das ciências humanas e sociais tivessem no seu plano de estudos um estágio de inserção profissional em duas instituições de ensino superior (universitário e politécnico) da região de Trás-os-Montes e Alto Douro: UTAD e Instituto Politécnico de Bragança. Em termos globais, a amostra final desta investigação foi constituída por 547 inquiridos (398 estagiários; 64 PSIES; 85 PCIA).

Os inquiridos deste estudo, para além de considerarem quase uma exigência que os profissionais que intervêm nesta matéria (estágio / supervisão) possuam uma formação mais específica em educação especial, nomeadamente para saberem intervir e ensinar a intervir em contexto de sala de aula, em situações que exijam esta preparação (91,5%), também consideram que essa formação específica seria uma mais-valia para a comunidade educativa no que diz respeito à sensibilização geral para a inclusão e respetivas práticas inclusivas (87,9%). Referem ainda que conhecem e recorrem a estratégias e técnicas a aplicar em sala de aula mas, ao mesmo tempo, consideram também que a temática inclusão / Exclusão é raras vezes abordada pelos professores supervisores e cooperantes, na ato de preparação, planificação e lecionação das aulas dos estagiários (40%). No que concerne aos planos de estudos, estes dão pouca ênfase a esta temática e acabam por preparar de forma insuficiente os alunos para a temática e práticas inclusivas, assim como assumem que seria muito útil a existência de manual de procedimentos para esta área pois o material de apoio existente, na sua opinião, é manifestamente insuficiente. Em suma, em algumas circunstâncias e momentos, os inquiridos tiveram contacto com alunos com NEE, conhecem algumas técnicas mas não se consideram profissionalmente preparados para trabalhar com alunos com estas características e necessidades. As UC's que assumimos abordar esta vertente, pretendem, sem qualquer intenção ou legitimidade interventiva na área específica da educação especial mas, tão só, contribuir para a sensibilização geral dos alunos em formação universitária e, acima de tudo, na área das expressões artística, tentar aproveitar todo o seu potencial comunicativo e de intervenção neste campo.

Outro estudo que assenta nesta prática de integração e interação das artes / expressões em meios escolares mas com especificidades muito próprias, é o pós-doutoramento em Estudos Teatrais realizado na Universidade de Santiago de Compostela, denominado de “Artes em meio prisional – presente e futuro” (LEONIDO, 2007)<sup>55</sup>. Neste estudo verifica-se que os reclusos maioritariamente preferem atividades físicas da qual se destaca a “Expressão Motora (Ed. Física) com 61% das horas letivas destinadas a este tipo de formação. Seguem-se a Expressão Plástica (25%), a Expressão Musical (8%) e a Expressão Dramática (6%)” (LEONIDO, 2007, p. 47). No que respeita às “formações

---

<sup>55</sup> O estudo conta com uma amostra total de 11694 reclusos (género masculino 11018; género feminino: 576) dos 49 estabelecimentos prisionais de Portugal Continental e Ilhas: Estabelecimentos prisionais centrais: 18; Estabelecimentos prisionais regionais: 35; Estabelecimentos prisionais especiais: 4; Cadeias de apoio: 1.

Extra-Curriculares adstritas às Expressões Artísticas e Atividades Físicas, é o Teatro que claramente prevalece sobre todas as outras áreas (31%). Segue-se a Cerâmica (21%); a Música (20%); a Pintura (12%), o Desenho (8%), o Cinema (6%) e por último a Escultura (2%). Naturalmente que se juntarmos as áreas por proximidade científica seria objetivamente a Expressão Plástica (Pintura, Desenho, Cerâmica) a área científica que dominaria em termos absolutos (41%)” (*Ibidem*). O estudo constata que em termos de comportamento geral, a maior parte dos reclusos (sexo masculino) se comportam melhor que os outros (59,6%) ou no mínimo igual aos outros (38,3). Enquanto isto, os reclusos de sexo feminino, na opção de resposta melhor que os outros atinge os 70%, já no que toca à opção igual aos outros, pior que os outros e não responde, todos redundam em apenas 10%. O autor refere, nas conclusões e perspectivas futuras que

“No plano da reinserção social, é quase unânime a opinião de que os reclusos que ativamente participam em atividades ou formação artística (nomeadamente aprender um arte em período de reclusão) tenham maiores probabilidades de se reinserir na sociedade. Esta opinião colhe 83,7 (SIM) do total dos inquiridos, seguida de 14,3% que manifesta ter algumas reservas (TALVEZ) e, por último, simplesmente NÃO RESPONDE 2% dos inquiridos. O que se traduz numa opinião redundante e clara sobre as possibilidades e potencialidades das artes e ofícios na ação formativa nestes espaços específicos de reclusão” (LEONIDO, 2007, p. 49).

O que podemos concluir deste estudo é que as artes também em contextos educacionais especiais e específicos (em ambiente prisional) têm uma significativa importância a nível comportamental e motivacional.

Em outros ambientes e em relação a outras colaborações e parcerias educativas, destacamos a investigação realizada no âmbito do projeto de Pós-doutoramento desenvolvido (2009-11) na Universidade de Coimbra sobre “O estado da arte do teatro em Portugal”. Ou seja, que importância dão os grupos e companhias profissionais e não profissionais ao universo escolar, ao teatro-educação e à promoção cultural e artística especialmente destinada a este setor. Este estudo compreende 122 grupos ou companhias de teatro profissionais (GP’s) e não profissionais (GNP’s - amadores e semiprofissionais). Destacamos algumas das suas conclusões em que é aferida a importância do apoio das câmaras municipais e da rede de teatros municipais no que respeita à criação e divulgação da obra artística ao público escolar. Neste estudo (LEONIDO, 2013, p. 209) é dito que, no que respeita às colaborações dos grupos ou companhias profissionais com as Escolas:

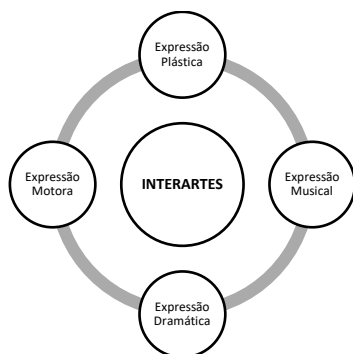
“Grande parte dos grupos inquiridos refere sem reservas que estes laços protocolares e de colaboração institucional existem: 60,7% (74). Em percentagens consideráveis e clarificadoras, ambas as amostras demonstram um interesse neste sector. Esta situação verifica-se com muito mais frequência e significado nos GP’s (70,5%) que nos GNP’s (50,8%).

É-nos dito igualmente que, estes grupos e companhias têm em consideração nas suas criações e produções artísticas o público-alvo. Ou seja “o conjunto dos grupos inquiridos elegem (a par do enredo da peça) este critério, em que o público-alvo é tido em conta aquando da escolha do seu repertório, como sendo a sua *1ª Escolha*” (LEONIDO, 2013, p. 212). Quer isto dizer que, quando se prepara o repertório anual, bianual ou quadrienal dos grupos ou companhias de teatro, o público-alvo, neste caso o público escolar do universo denominado de “teatro-educação” é deliberadamente pensado e assumido como um dos principais objetivos de representação destes grupos e companhias no plano da “educação artística” (surge como a *2ª Escolha*, no conjunto dos grupos inquiridos: 38,5%). Verificou-se portanto que “Até 25% das produções do conjunto dos grupos inquiridos revelam que se destinam ao público afeto à área do Teatro Educação: 41,8% (*Ibidem*). Neste estudo fica clara a vontade e opinião de que o Teatro deveria existir em todos os níveis de ensino, pois “cerca de metade do conjunto dos grupos inquiridos, aplaude a obrigatoriedade do Teatro em todos os níveis de ensino: 48,4%”. Em suma, a importância de uma formação universitária adequada, assim como a aposta de produção artística na área do teatro-educação, aliada ao manter e aprofundar relações protocolares interinstitucionais podem constituir um grande impulso e mais-valia para que a arte chegue e venha à escola pelas vias profissionais, não profissionais e através de projetos de extensão universitária.

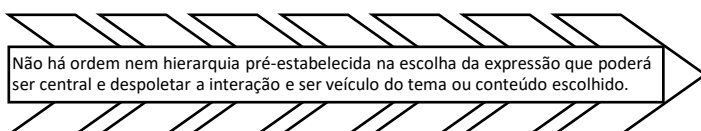
Podemos concluir que uma visão integradora e inclusiva, aliada a estudos que sustentam o uso das expressões artísticas no desenvolvimento integral do indivíduo e, acima de tudo, o papel que estas áreas têm em termos motivacionais e comportamentais dos seus participantes, fazem com que de forma progressiva se aprofundem as relações entre expressões e as outras áreas do saber, no sentido de os alunos (futuros professores ou artistas) podem usufruir de duas visões distintas de intensa interação entre artes e entre outras áreas, temas e conteúdos programáticos.

## 2. ESQUEMA INTER, MULTI E TRANSDISCIPLINAR

O esquema **Interdisciplinar** entre Artes ou Interartes assume um pendor de interdependência na área específica que se aplica diretamente na UC de Didática das Expressões ou Didática Integrada das Expressões Artísticas (LEONIDO, 2016).



### CONDIÇÕES



Podem ser escolhidas mais que uma Expressão para desempenhar o papel principal no projeto participado facilitando a interação e integração das mesmas.

Deve promover-se a interligação e integração das restantes expressões de forma a que o projeto participado possa acontecer no seu pleno

**PROCESSO:** escolher tema, assunto ou conteúdo programático entre expressões e a partir de qualquer uma delas.

**EXEMPLOS DE PROJETOS DO GÊNERO:** Murais Musicados (Pintura e música: painéis pintados em muros exteriores à sala de aula com motivos musicais); Estátuas (Escultura e Música: músicos de rua em gesso para humanizar espaço escolar); Orquestra do Corpo (Música e Expressão Corporal: Descobrir as potencialidades do corpo em termos musicais-rítmicos); Livro *Pintar quem não se Conhece* (Desenho e Música: os alunos “pintaram” compositores apenas pelo nome); *Museu do Instrumento a Brincar* (Expressão Plástica e Musical: instrumentos construídos com material reciclado para exposição pública e visita de escolas); O Xilofone Humano (Música: xilofone desenhado no exterior a giz e à cabeceira de cada lâmina encontra-se um voluntário com uma flauta que imite o som dessa nota cada vez que um outro voluntário pisa esse espaço / lâmina); Quadros Famosos (Pintura e Teatro: teatro musical a partir de um quadro de Pablo Picasso), entre dezenas de outros exemplos do género.

A **Multidisciplinaridade** ou **Transdisciplinaridade** estão mais próximos do esquema e essência do trabalho levado a cabo na UC de Projeto Artístico de Intervenção Educacional, uma vez que pressupõem uma organização e o cruzamento de saberes de diversas áreas e por conveniência as áreas ou subáreas que se adequam ao perfil e objetivos do projeto de extensão universitária a ser levado a cabo. Em suma, todas as áreas ou contributos que possam contribuir para o todo.

**PROCESSO:** partir de uma área alheia às expressões artísticas e são estas que as irão complementar ou reforçar a ideia, tema ou projeto, sendo que neste tipo de abordagem pode participar a expressão artística mais adequada ao projeto e / ou ideia inicia, não impedindo de forma alguma que possam participar mais que uma área relacionada com as expressões artísticas. Apenas o objeto central do projeto será um assunto, um tema, um conteúdo programático, ou outra ideia do género, alheia a uma expressão artística de base. Esta apenas e só a complementar e servirá de veículo impulsionador e facilitador da assimilação e aprendizagem do tal assunto, tema ou conteúdo programático de uma área disciplinar distinta às artes.

**EXEMPLOS DE PROJETOS DO GÉNERO:** Cidade de Papelão (Expressão Plástica e Universo Audiovisual: Bairros de heróis da Disney feitos em papelão e revestido a papel de cozinha branco que depois é pintado pelos visitantes dessa cidade a brincar); Desfile de super-heróis (Expressão Plástica, Música e Universo Audiovisual: feitura em material reutilizável e guarda-roupa de tamanhos diferentes – uma peça para o aluno estagiário e uma igual para o seu para no desfile que era o aluno do infantário – cada super-herói era acompanhado na passerelle pela respetiva música interpretada ao vivo, como apresentador e um júri para atribuição dos melhores nas várias categorias); Escrever ao Instrumento (Português e Música: desenhar o instrumento ou o cantor preferido e escrever-lhe uma carta de agradecimento, contato ou de apresentação); Floresta Musical (Música e Ciências da Natureza: teatro musical com o objetivo de explicar a fauna e flora da floresta); Músicas que te lembram países (Geografia e Música: audição de músicas características de países e os alunos eram desafiados a descobrir e identificar num mapa para o efeito o país a que essa música se reportava); Uma Música para um Texto (Português e Música: um texto existente uma música feita de propósito para ela ou o processo inverso); Dado Gigante (Expressão Plástica e Revisão da Matéria em qualquer disciplina: faz-se o dado e nas faces vão sendo colocadas perguntas para se fazer a revisão da matéria de uma forma diferente e mais prazerosa); Poesia Cantada (Poesia e Música: ouvir vários exemplos de poesia musicada e depois de improviso e por tentativa tentar cantar ou acompanhar musicalmente uma

poesia ou um texto); CD didático de música para a infância “MIMAR OS SONS” (Música e o Dia-a-dia do Infântario: cada música original refere-se a uma rotina, assunto, tema ou conteúdos decorrente do universo pré-escolar); entre muitas dezenas de outros exemplos em que as artes são veículos para ajudar a compreender assuntos, temas e conteúdos de outras áreas do saber.

### 3. FICHAS DAS UNIDADES CURRICULARES

#### 3.1. Didática das Expressões (1º Ciclo)

No caso desta UC são desenvolvidos projetos de aplicação prática que direcionem os saberes para o desempenho de funções nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's) e das expressões artísticas nos diversos ciclos de estudos.

#### 3.2. Didática das Expressões Integradas (2.º Ciclo)<sup>56</sup>

**Objetivos de aprendizagem:** Promover uma visão integrada e interdisciplinar entre expressões e outras áreas do saber, aplicando em contexto de sala de aula atividades e iniciativas lúdico-expressivas adstritas ao MILMESA (propostas e atividades desenhadas para a formação artística e artístico-expressiva no domínio da habilitação para a docência) que integra de forma interdisciplinar as áreas: FÍSICO-MOTORA, MUSICAL, DRAMÁTICA E PLÁSTICA.

- Compreender a importância de planificar, desenvolver e avaliar atividades letivas através de aprendizagens interdisciplinares de índole artístico-expressivas, recorrendo ao sistema de “microensino” com base em situações e desafios vivenciados na IPP ou na PES.
- Promover o desempenho e aplicação de técnicas, instrumentos e recursos pedagógicos específicos, de forma sistemática e devidamente fundamentada.
- Firmar um quadro de referências significativo que permita uma verdadeira consciencialização da importância e papel educativo das Expressões nestas etapas escolares.

---

<sup>56</sup> Este modelo e organização da UC aplica-se à educação pré-escolar. Os pressupostos são os mesmos. Quando os cursos são referentes a áreas científicas em que as expressões artísticas não têm expressão ou sequer programa, as expressões (ou apenas uma delas) são deliberadamente usadas como veículo para a compreensão e entendimento de um determinado tema, assunto ou conteúdos programático alheio às artes.

### **Conteúdos programáticos:**

- A partir do MILMESA relacionar áreas e saberes (a partir de uma prática integrada) do programa do 1º ciclo do Ensino Básico nas áreas da EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO: FÍSICO-MOTORA, MUSICAL, DRAMÁTICA E PLÁSTICA, assim como cruzar áreas e saberes artísticos-expressivos com outros conteúdos programáticos do 1.º e 2.º ciclo do EB.
- Recursos e técnicas de ensino e aprendizagem (teorias e métodos) referentes à educação das expressões nestas etapas escolares (1.º e 2.º CEB).
- Noções gerais sobre planificação de aulas (considerando atividades, projetos e iniciativas) a partir de conteúdos artístico-expressivos: preparação, construção e apresentação de aulas e atividades artísticas de índole educacional e lúdico;
- Reconhecimento de estratégias e técnicas de intervenção pedagógica no âmbito de cada uma das expressões de forma tendencialmente interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar.
- Desenvolvimento de saberes diretamente ligados à Educação Artística e Estética no seu todo.

**Demonstração da coerência dos conteúdos programáticos com os objetivos da unidade curricular.** Os conteúdos programáticos e os objetivos da unidade curricular visam responder aos seguintes desafios: Necessidade de formação sobre os processos de construção de aulas, atividades, iniciativas e projetos artístico-expressivos integradores em contexto de sala de aula. Aulas partilhadas em todas as suas etapas (pelo docente e discentes); Utilização da Expressões como área transversal aos saberes de outras áreas e conteúdos programáticos (1.º e 2.º ciclo); Necessidade em haver um espaço de experimentação e implementação (em sala de aula – com aulas e problemas observados e referenciados em contextos da IPP e ou na PES) de teorias e técnicas de intervenção educacional na área das expressões; A verificação que as práticas letivas levada a cabo estão relacionadas com o método em uso, recorrendo a técnicas e propostas metodológicas diversas, criativas e interartes, por forma a criar um mais forte quadro de referências teórico e práticas por parte dos futuros docentes, o que faz com que de forma mais eficaz possam reconhecer linguagem específica de cada área envolvida nesta UC;

A **avaliação** resulta da junção dos seguintes itens: **Assiduidade:** 40%; **Avaliação** Contínua: Aulas / atividades integradas e relacionadas com as quatro expressões do 1.º CEB 30%; Aulas / atividades que a partir das expressões possam ajudar / complementar a lecionação de temas ou conteúdos programáticas de outras áreas no 1.º e 2.º CEB: 30%.

Todas as aulas são preparadas em conjunto em regime tutorial com uma semana antes da sua apresentação<sup>57</sup>. Em suma, a planificação e apresentação alicerçam práticas e saberes integradores e, por outro lado, obrigam a uma busca incessante de respostas às questões que cada tema levanta em termos organizativos e de planeamento, assim como de base de sustentação teórica e prática subjacente a este tipo de práticas e experiências artístico-expressivas em contexto de sala de aula (elementos constantes na base da criação e desenvolvimento do MILMESA nestas UC's em que a educação e a arte se cruzam, adequam e se complementam).

### **3.3. Projeto Artístico de Intervenção Educacional (1.º Ciclo)**

**Objetivos de aprendizagem** (conhecimentos, aptidões e competências a desenvolver pelos estudantes):

- Compreender a importância e os fundamentos e uma intervenção artística em contextos educativos formais e não formais;
- Promover e incentivar projetos em regime de parceria no domínio da extensão à comunidade;
- Compreender e praticar o cruzamento saberes do universo artístico (interartes) e educacional (multicultural e multidisciplinar) na conceção de um projeto / objeto artístico conjunto e complementar;
- Contribuir para uma formação mais plural e aberta no plano da criação artística ao serviço da educação e aferir o seu impacto em termos socioeducativos e pessoais (enquanto educadores básicos em formação);

---

<sup>57</sup> 1. Preparação (temas e planificação) das aulas individuais e atividades letivas em grupo (em regime de “microensino”). Com preparação prévia (com o docente) e debate posterior (com toda a turma). Cada aluno terá que escolher dois temas a desenvolver em duas aulas. Uma delas prevê apenas assumir um tema ou conteúdo de uma área específica do 1º ciclo ou, de preferências, um tema que possa construir pontes entre as várias expressões deste ciclo e, o segundo tema ou conteúdo terá que a partir de uma ou mais expressões se possa complementar ou ministrar um outra área programática de ambos os ciclos de estudos em causa (1.º e 2.º ciclo). Esta organização vai de encontro ao objetivo central desta UC: abordar a área das expressões de forma integrada e interdisciplinar (entre expressões) e no limite as expressões ao serviço de outras áreas do saber: Desta forma consideramos que é possível preparar os alunos para situações possíveis contexto de sala de aula com uma visão integrada e interdisciplinar efetiva e de base. 2. A apresentação em contexto de sala de aula destas aulas, atividades ou projetos desenvolvem diversas capacidades deveras importantes para a prática letiva futura dos docentes: acaba por promover uma desejável busca e investigação, assim como a aplicação teórica e prática de técnicas, instrumentos e recursos pedagógicos específicos, de forma sistemática e devidamente fundamentada. 3. Esta prática auxilia à construção de quadro de referências significativo que permita uma verdadeira consciencialização da importância e papel educativo das Expressões nestas etapas escolares.

- Perceber como todas as UC's da área das Expressões podem, numa visão interdisciplinar / interartes, trabalhar temas e conteúdos programáticos de grande relevo para a formação de quem participa neste tipo de projetos (ativa ou passivamente).
- Compreender a importância de planificar, desenvolver e avaliar projetos e aprendizagens;
- Saber fazer (adquirir competências) nas mais diversas dimensões que envolvem um projeto artístico com este propósito.

**Conteúdos programáticos:** Esta UC está prevista funcionar no último ano e depois da formação FAD, na área das expressões, estar completa. Ou seja, neste tipo de projetos que apelam a um saber prático bastante vincado, importa saber que a teoria que sustenta essa prática é constante em cada passo do projeto a desenvolver. Em suma, são convocadas áreas e saberes a partir do projeto idealizado e definido. Os alunos e o docente da UC são chamados a ter conhecimentos e a por em prática (atendendo ao público alvo e respetiva faixa etária, assim como ao tema e área escolhida): Noções gerais e específicas sobre: cenografia, figurino e guarda-roupa, adereços de cena e design de luz e som (sonoplastia e luminotecnia); Noções gerais e específicas sobre: música, teatro, corpo e dança (interpretação em geral); Noções gerais e específicas sobre: preparação, construção e apresentação de projetos artísticos de índole educacional; No fundo desenvolvem-se saberes diretamente ligados à Educação Artística e Estética no seu todo.

**Demonstração da coerência dos conteúdos programáticos com os objetivos da unidade curricular.** Os conteúdos programáticos e os objetivos da unidade curricular visam responder aos seguintes desafios: 1. Necessidade de formação sobre os processos de construção de projetos no seio da comunidade educativa. Ou seja, em parceria e com participação partilhada quando possível; 2. Utilização da Artes como área transversal aos saberes de outras áreas e conteúdos programáticos. 3. Necessidade de em haver lugar à feitura de projetos com aplicação prática (na formação inicial) e em contacto direto com o universo profissional dos educadores básicos: as instituições educativas, sociais e culturais.

**Metodologias de ensino** - As aulas previstas (15) para o semestre encontram-se organizadas segundo as seguintes três fases: 1. Escolha e debate sobre a temática (que projeto final versará), métodos de trabalho e calendarização a cumprir: 3 semanas = 18 horas; 2. Preparação do projeto artístico em contexto de sala de aula (material, técnicas

específicas, formação e ensaios): 10 semanas = 60 horas; 3. Ensaios e preparação final logística e técnica do projeto a ser levado a cena (na última semana já no local onde publicamente é apresentado o projeto): 2 semanas = 12 horas.

**Demonstração da coerência das metodologias de ensino com os objetivos de aprendizagem da unidade curricular.** Esta unidade curricular pretende valorizar o desenvolvimento de capacidades artísticas do educador básico em formação. No decorrer do semestre e atendendo aos momentos decisivos para a construção e desenvolvimento do projeto, existem as seguintes três metodologias para assegurar todo o trabalho a ser realizado: 1. Decisões coletivas (professor e alunos): escolha do tema ou área de intervenção do projeto; 2. Em grupos: distribuição dos alunos pelas mais diversas áreas que constituem o projeto artístico. Por exemplo (grupo responsável pela): cenografia e figurino; luz e som; manipulação de formas animadas (fantoques, marionetas, sombras chinesas, etc.), intérpretes (atores, cantores, músicos); entre outros mediante o que for decidido fazer-se. 3. Os ensaios decorrem sectorialmente nas primeiras semanas (enquanto ainda estamos em formação e construção do projeto) e por fim em grande grupo (já com todos os componentes e participantes internos e externos, se caso for).

## CONCLUSÃO E PERSPETIVAS FUTURAS

Concluimos que uma postura e prática letiva alicerçada na integração, inclusão e interação em artes e outras áreas do saber é, e deve ser, promovido e rentabilizado em favor de uma formação mais plural e efetiva dos futuros professores e dos futuros formados em artes. Consideremos que os estudos que tentam perceber a situação das expressões artísticas em meio prisional, assim como o estudo no universo supervisivo a partir de uma visão inclusiva, não relegando para segundo plano saber o que os grupos e artistas / criadores pensam e têm preparado para o universo escolar são, em nosso entender, bases de sustentação fiáveis que fazem com que o uso didático e artístico das diversas expressões será certamente uma mais-valia para formação geral e particular de todos os participantes. Consideramos ainda que os projetos participados e a visão bipartida do uso das expressões nos projetos participados de extensão à comunidade são uma marca imprescindível para uma visão mais integrada e motivadora de saberes e aprendizagens por parte de todos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNHEIM, R. (1993). *Consideraciones Sobre la Educación Artística*. Paídos: Apia. ArtMed.
- FAZENDA, I. (1991). *Práticas Interdisciplinares na Escola*. São Paulo: Edições Cortez
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias Múltiples*. Paídos: Barcelona.
- GLOTON, R., & CLERO, C. (1976). *A Actividade Criadora na Criança*. Editorial Estampa: Lisboa.
- LEONIDO, L. (2006). *Proposta e Avaliação de um Método Interdisciplinar de Literacia Musical, Educação e Sensibilização Artística*. Tese de doutoramento. Salamanca: Universidade de Salamanca.
- LEONIDO, L. (2007). *As Artes em meio prisional: presente e futuro*. Universidade de Santiago de Compostela.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1º Ciclo*. Lisboa: DEB
- MEIRA, M. R. (2003). *Filosofia Da Criação: Reflexões Sobre O Sentido Do Sensível*. Porto Alegre.
- MORGADO, E. (2015). *Universo da supervisão: uma abordagem inclusiva nos domínios da habilitação para a docência e da inserção profissional*. Tese de Doutoramento. Vila Real: UTAD.
- RYNGAERT, J. (1981) *O Jogo Dramático no Meio Escolar*. Coimbra: Centelha
- SANTOS, A. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Livros Horizonte: Lisboa.
- SOUSA, A. (1979). *Jogos de Expressão Musical*. V. N. Gaia: Futura
- SOUSA, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Ed Instituto Piaget.

## QUAL O PAPEL DA ESCULTURA PÚBLICA PARA A EDUCAÇÃO DO CIDADÃO?

### *What is the role of public sculpture for the education of citizens?*

OLIVEIRA, Mónica<sup>58</sup>

---

## **R**esumo

A escultura pública situada no teatro urbano, visualmente alicerçada por elementos simbólicos, estabelece um diálogo entre indivíduos, territórios, tempos, e apresenta-se diariamente numa configuração formal diversificada, espelhando a sua identidade num espaço onde ocorrem interações comunicativas entre a obra e os cidadãos resultantes quer das características do objeto artístico, quer dos significados individuais e convenções coletivas construídas. A presença da escultura pública na vida do cidadão é uma evidência e suscita comportamentos e relações entre ambos. Mas será que o diálogo entre o cidadão e a escultura se estabelece? Até que ponto a escultura pública que povoa os espaços pelos quais deambulamos faz realmente parte do nosso quotidiano? De que forma a escultura contribui para o desenvolvimento artístico-cultural do indivíduo? Este texto centra a sua atenção na necessidade de equacionar a importância e a relevância da escultura pública no horizonte contemporâneo – que implica pensar o conceito artístico, o posicionamento do sujeito face à diversidade de esculturas no espaço urbano e os seus comportamentos, perspetivando o valor educativo de que as obras se revestem para ir ao encontro de novas formas de apropriação visual, através de uma educação artística que reconheça o cidadão enquanto construtor do seu próprio conhecimento e da sua identidade, possibilitando-lhe adquirir as competências necessárias para estabelecer um encontro com as esculturas e tornando-o recetor da sua própria cultura.

## **A**bstract

A public sculpture located in urban theatre, visually supported by symbolic elements, establishing a dialogue between individuals, regions and presents itself in a diversified formal setting, reflecting their identity in a space where occur communicative interactions between the work and the citizens resulting from either the characteristics of the artistic object, either of individual meanings and conventions collective built. The presence of public sculpture in the citizen life is an evidence and raises behaviors and relations between both. But is the dialog between the citizen and the sculpture laying down? How public sculpture that fills the spaces in which we walk really is part of our daily lives? How the sculpture adds to the artistic and cultural human development? This text focuses its attention on the need to equate the importance and relevance of public sculpture in the contemporary horizon - which implies thinking the artistic concept, the positioning of the subject due to the variety of sculptures in the urban space and their behavior, showing the education value that works lining up to meet new forms of visual appropriation, through an artistic education that recognizes the citizen as builder of their own knowledge and identity, allowing him to acquire the necessary skills to establish a date with the sculptures and making him receiver of their own culture.

**Palavras-chave:** Escultura pública, educação artística, recurso educativo.

**Keywords:** Public sculpture, art education, educational resource.

**Data de submissão:** Março de 2015 | **Data de publicação:** Junho de 2015.

---

<sup>58</sup> MÓNICA OLIVEIRA - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa. Correio eletrónico: [monica@esepf.pt](mailto:monica@esepf.pt).

### A escultura pública

A aceção do termo escultura pública em matéria de intervenção artística, no seio da história das artes visuais, tem vindo ao longo dos tempos a marcar presença em todas as épocas, assumindo diferentes estilos, diferentes interesses e diferentes saberes. Tem-se revelado, desde sempre, vinculada a contextos públicos, físicos e socioculturais concretos onde convergem ideias e significados que vão ao encontro de conceções estéticas e funcionais que nos informam sobre as transformações marcadas pela história, mantendo uma presença física que desencadeia um contacto direto com os cidadãos. As cidades vão assumindo uma identidade que é sinónimo da sua presença, um legado artístico que espelha e articula o nosso passado e o nosso presente, as nossas raízes e as nossas preocupações e interesses atuais. Faz-nos deambular entre um tempo já terminado e aquele que está a ser projetado. A escultura pública está orientada para a vida, comprometida com valores humanos, sociais, políticos e pressupõe o bem-estar da comunidade onde está inserida. Para além dos aspetos acima referidos, Armajani afirma que a escultura pública é uma representação artística que vai ao encontro da conjugação de três elementos essenciais: o *objeto artístico*, o *lugar* e o *público*. A escultura pública não é tão só uma criação artística, uma obra plástica com interesse estético, mas uma produção social e cultural baseada em necessidades concretas que se reportam ao lugar em que está inserida e ao diálogo que estabelece com os cidadãos. Independentemente da contemplação que lhe concedermos, ela existe e impregna os nossos gestos, contamina as nossas intenções e a nossa forma de ver e compreender a(s) realidade(s).

Enquanto *objeto artístico*, a escultura pública é aquela que nos remete para um conjunto dos objetos artísticos bi ou tridimensionais que assumem diferentes escalas, diferentes formas, que vão desde murais, passando por fontes, pela escultura ornamental, pelo monumento escultórico ou pelas instalações artísticas contemporâneas e cujas funções também elas são diversas: melhorar a paisagem urbana, ajudar à regeneração económica através do turismo e do investimento, identificar uma comunidade, ajudar à regeneração do património artístico e cultural, comemorar um momento histórico, homenagear uma personalidade, melhorar a qualidade de vida dos cidadãos (SELWOOD, 1996; REMESAR, 1999, 2000a, 2005; REGATÃO, 2003).

Como afirma Ricardo Reis, independentemente de quem a encomendou, dos seus objetivos e funções, dos seus custos ou dos seus proprietários, estas esculturas públicas são expostas em espaços urbanos, de forma permanente ou efémera, acessíveis aos

cidadãos. A sua implantação no espaço público, através de uma exposição, confere-lhe um grau de representatividade dinâmica e interativa e, conseqüentemente, implica uma relação com as pessoas, conferindo-lhe um estatuto social. E este relacionamento assume-se quer pela transmissão de significados diversos que passam pelo reconhecimento dos seus desígnios de significação histórica, artística, cultura, social e patrimonial, quer ao captar olhares e ao ampliar referências de apropriação e fruição estética mobilizando os sentidos. A escultura pública ajuda-nos a compreendermo-nos melhor e ao mundo em que vivemos.

Quanto ao *lugar* onde a escultura pública se apresenta também ele é diverso. Podemos encontrar esculturas públicas em vários espaços nomeadamente ruas, praças, avenidas, parques na cidade, parques naturais, bibliotecas, hospitais, edifícios públicos e privados, centros comerciais, estações de transportes, ou seja, em qualquer lugar onde as pessoas vivem. Ela surge num território habitável que se articula com a arte, a arquitetura, o desenho do plano urbanístico e o design urbano (REMESAR, 2005). No entanto, conceber e integrar esculturas em espaços públicos em contexto urbano não significa apenas “alindar” ou qualificar esses espaços da cidade, dotando-os de objetos de arte, mas ir ao encontro de intencionalidades concretas que visam, por um lado, uma solenização ideológica e, por outro lado, objetivos públicos de democratização comunitária. A colocação de obras de arte nas cidades como agentes capazes de regenerar e construir um lugar, contribuindo assim para melhorar a convivência e a habitabilidade do ambiente não é suficiente; deve despoletar a vida social e a sua integração numa comunidade só se efetiva quando ela é assumida pelos cidadãos. Armajani salienta a importância do lugar como um elemento de construção de um coletivo histórico, social e cultural de uma cidade: “Public sculpture is a search for a cultural history which calls for structural unity between the object and its social and spatial setting. It should be open, available, useful and common” (ARMAJANI, 1995, pp. 111,114). De facto, onde quer que seja colocada, a escultura pública define e organiza o espaço social à sua volta estabelecendo uma maior ligação entre o *objeto artístico* e o *público*. As suas qualidades, que configuram a representação e significação sociocultural e histórica, favorecem uma interação com o público na estreita relação dialética de convivialidade com o espaço de pertença e usufruto. Independentemente da sua componente formal e do seu processo autoral, a carga simbólica e identitária da cidade que transporta potencia modos de ver e conhecer revelando uma memória coletiva, facilitando a receptividade da arte na sociedade.

Colocadas em contextos facilmente acessíveis aos cidadãos, as esculturas públicas têm a capacidade de promover a identidade de um lugar junto dos seus fruidores, maioritariamente involuntários e não especialistas, proporcionando-lhes um maior contacto com a arte. Visualmente transformada numa forma poderosa e sólida, quer pela presença, quer pela representação ou evocação, a escultura apresenta-se no plano da sua afirmação pública como um testemunho documental ativo, pronto a alavancar conhecimentos diversos bem como reclama, ao mesmo tempo, uma experiência de perceção e fruição espacial e artística no sentido de propiciar ao público o acesso ao entendimento da obra de arte no espaço expositivo da cidade, ou seja, fora das paredes do museu. E esta presença no espaço público urbano, pela sua própria natureza comunicativa, tenderá a repercutir-se sobre os comportamentos de apreciação e apropriação estética do público: o cidadão adulto, jovem e infantil.

### **Análise do contexto atual e implicações artístico-educativas**

De entre muitas ideias plasmadas na literatura específica sobre o tema, podemos inferir que a escultura pública é uma forma artística que desencadeia valores de ordem simbólica, plástica e estética, que articula conteúdos transdisciplinares que lhe estão direta e intrinsecamente associados, num espaço público de interação do sujeito e do mundo e se projeta para além de épocas e lugares, evidenciando um legado cultural que marca a história da arte, apresentando identidades diferenciadas consoante a época que lhe deu origem. A escultura pública apropria-se de espaços da paisagem urbana ora como lugares de memória, ora como elementos de animação arquitetónica, ora como elementos de qualificação urbana ou ainda como lugares de devoção (ABREU, 2005). Atualiza o tempo ao constituir-se num referencial visual norteador; promove uma comunicação entre o objeto artístico, o espaço e o espetador, criando impacto e uma relação afetiva através da relação dos seus interlocutores. O indivíduo, ao estabelecer uma ligação afetiva com o espaço e o objeto artístico nele inserido, passa a sentir-se emocionalmente seguro pois o “doce sentimento da terra natal é mais forte quando não apenas esta é familiar, mas característica” (LYNCH, 1997, p. 5). O conhecimento da escultura pública permite ir ao encontro da complexidade e do dinamismo da estrutura social através das suas mensagens e espaços onde estão implantadas e das interações que estabelecem com os cidadãos.

No entanto, para a maioria dos cidadãos este tipo de arte é ainda invisível pelo ritmo de vida acelerado ou pelo excesso de informação visual ou porque, como afirma Bourdieu, “a obra de arte considerada enquanto bem simbólico não existe como tal a não ser para quem detenha os meios de apropriar-se dela, ou seja, decifrá-la” (2007, p. 71).

Embora este tipo de esculturas tenha lugar em espaços públicos e esteja disponível a qualquer pessoa, a qualquer momento, em diferentes tempos, não é percebida na dimensão esperada. Não obstante seja inquestionável a sua importância para as cidades, e o potencial que as obras artísticas possuem como documentos ativos na educação do ser humano, as pessoas não possuem uma formação visual que lhes assegure as ferramentas imprescindíveis para perceberem o mundo à sua volta, tornando-se assim invisíveis e incompreendidas. A pé ou de carro, de longe ou de perto, depressa ou devagar, as pessoas não se detêm a observá-las. O número de pessoas que circulam diariamente pelas cidades e passam pelas esculturas públicas é incalculável e infelizmente apenas uma diminuta parcela tem um encontro com a arte. O que nos leva a afirmar que existe um alheamento entre o público e a arte que a ele foi consagrada.

A amplitude das possibilidades apresentadas pela produção escultórica, a diversidade do vocabulário artístico, técnico e material, bem como os temas representados, fazem com que a escultura pública se torne num recurso com potencialidades educativas. Todavia, estas mesmas características são, também elas, geradoras de resistências e relutâncias por parte dos cidadãos que não possuem os meios capazes para as entenderem, situação que despoleta diferentes reações nomeadamente:

- **Indiferença:** a grande maioria das vezes, o cidadão não é mais do que um “receptor passivo das soluções artísticas” (REMESAR, 2000b, p.197) pois não entendem as obras, a sua mensagem, mas permitem a sua existência já que não as condenam, não as julgam não têm atitudes de reprovação, mas de indiferença perante as mesmas (REMESAR, 2000a, p. 201).
- **Rejeição:** este sentimento de revolta é provocado pela incompreensão das obras, pelo desinteresse pela cultura artística e, fundamentalmente, pela ausência de uma educação artística que lhes permita compreender a sua função na sociedade. Os cidadãos sentem-se envergonhados porque não percebem a sua importância social, porque não são auscultados, nem participam de decisões que envolvem a integração das mesmas na sua comunidade e, por consequência, rejeitam-nas e não constroem um vínculo afetivo com os objetos, não as valorizam, não estabelecem um sentimento de afetivo de proximidade e, muitas vezes, cometem atos de vandalismo para fazerem ouvir os seus interesses.

Claro que estas situações alteram a poética da escultura pública anulando a sua potencialidade cognitiva, transformadora e afetiva. Temos que olhar a realidade como uma chamada de atenção: é preciso que a educação artística seja capaz de fornecer ao indivíduo o conhecimento necessário para fazê-lo sentir-se competente para fruir uma escultura pública. Aqui reside o papel educativo da arte - colocar as esculturas públicas no epicentro da aprendizagem dos cidadãos, especialmente na escola mas também fora dela, já que mesmo que não lhe prestemos a devida atenção, as obras são públicas, e este contacto quotidiano com as obras influencia a nossa atitude perante as mesmas.

É necessário promover o acesso à educação, à cultura e à arte como garante da cidadania, da autoestima defendendo e promovendo o reconhecimento do património artístico das cidades. Para tal é fundamental que todos os intervenientes da ação educativa entendam a realidade, aceitem a diversidade social e cultural, bem mais significativa e ajustada à realidade circundante, e perspetivem realizações conjuntas ao nível da cultura e da cidadania, devendo a escola estimular as potencialidades e características sociais e culturais do indivíduo, face à inovação, às mudanças e às novas exigências socioculturais, promovendo ambientes democráticos e cívicos, partilhados e respeitados entre todos os grupos étnicos, uma vez que todas as transformações acarretam mudanças comportamentais. Não podemos olvidar que a educação dos indivíduos, que no futuro vão promover o desenvolvimento cultural, não pode ser entendida como elitista mas como um património partilhado (LETRIA, 2000, p. 32) e refletido. Interpretar, decodificar, apreender a paisagem circundante, é uma prática habitual e um fator de educação estética dos indivíduos que deve atuar como mediadora entre o observador e o mundo. A chave para o ensino da arte objetivando a educação estética, segundo Vigotski (2001), é introduzi-la na própria vida. E este é o grande desafio da escultura pública: provocar mudanças, possíveis ligações afetivo-coletivas, chamar a atenção do cidadão comum sobre a sua existência.

### **A escultura pública como recurso educativo**

No sentido de colmatar a falta de diálogo entre a esfera social e cultural e a educação, sinónimo de alheamento das pessoas face ao seu mundo, a educação deve envidar todos os esforços para fazer com que os cidadãos adquiram as competências e saberes necessários para serem recetores da arte que os envolve. Uma formação de natureza transformadora e orientação emancipatória que se movimenta, paulatinamente,

entre a dicotomia do que é e do que deve ser a educação, explorando o possível, mas problematizando sempre o seu próprio valor e a sua função e encontrando, nessa incerteza e nessa insegurança, a sua principal razão de ser, permite aos cidadãos uma tomada de consciência crítica com o real e a identificação e construção de alternativas potenciadoras de mudança. A inquietação acima referida faz-nos refletir e, simultaneamente, problematizar o valor educativo da escultura pública e apontar um conjunto de pressupostos que suportam esta proposição. Trata-se, acima de tudo, de pensar esta questão com base na nossa cultura, pois ela determina em grande parte o que somos, pensamos e fazemos hoje. Envolvendo as pessoas numa prática educativa que as ajude a perceber a relação de proximidade que existe entre educação, arte e sociedade, para que se possa operar, quer nesta geração, quer nas seguintes, uma transformação de mentalidades que produzirá efeitos na fruição cultural potenciando o saber e a sua pertença à comunidade para que, desta forma, se valorize o património artístico fomentando uma atitude de cidadania ativa, recetiva, participativa e dialogante perante as obras de arte.

Apresentaremos de seguida, em jeito de síntese, um conjunto de pressupostos que, no nosso entender, configuram a importância da escultura pública como recurso educativo orientada para a visualidade, de acordo com a dimensão social e cultural do mundo em que vivemos:

- **A escultura pública é uma forma de manifestação artística, que faz parte do património cultural.** Possui uma variedade de matizes linguísticos visuais, um conjunto de estratégias criadoras, uma diversidade de modos de produção, mensagens que fazem com que a arte seja vista de múltiplas facetas, impossível de abarcar de um único ponto de vista. Como afirma Lopes, a escultura pública “sendo uma componente fundamental do ambiente urbano, enquanto fator de embelezamento e valorização cultural da cidade, constitui-se também como um valioso registo das correntes estéticas e culturais dominantes nos diferentes ciclos e períodos históricos” (LOPES, 2005, p. 45).
- **A escultura pública apresenta um valor identitário,** criando marcas e sinais que, para as sociedades que nela habitam, representam elementos de identidade muito fortes. Muitas pessoas identificam-se com o lugar onde vivem ou viveram, tendo uma sensação de pertença a essa paisagem como um espaço próprio, único e particular. Deste modo, a escultura supõe geralmente um modo

muito direto e imediato de entrada em contacto com o conhecimento de um país ou de uma cultura, mostrando-se como um indicador autobiográfico da sua história e da sua geografia social. Na verdade a escultura pública é destinada ao homem, à comunidade e, por estas razões, deve-se potencializar uma dimensão social, levando o público a confrontar-se através da arte com a sua própria identidade. Portanto, segundo Brandão e Remessar, “cada uma das partes ou zonas da cidade tem um património de monumentos e de símbolos, que são referências da sua identidade que devem, em parte, ser conservados e reconvertidos, para contribuir tanto para se guardar a memória como se dar um impulso para a evolução da cidade” (2000, p. 79). Efetivamente verifica-se que as esculturas públicas, enquanto símbolo duma urbanidade de memórias e identidades, podem constituir-se importantes instrumentos para a construção da personalidade urbana.

- **A escultura pública está presente no nosso quotidiano.** A escultura pública faz parte da vida dos cidadãos porque está onde vivemos, trabalhamos ou temos os nossos momentos de lazer. Mesmo que não lhe prestemos a devida atenção, as obras estão lá, e este contacto diário com as obras influencia a nossa atitude perante elas. Muitas vezes os nossos percursos são indissociáveis das obras, servem-nos como pontos de referência ou como pretexto para denominar um local. A escultura pública “não pode evitar o confronto directo e regular com o público em geral, ainda que involuntariamente, acaba por estabelecer a aproximação da arte à vida, ou seja, conduz inevitavelmente a uma maior cumplicidade entre o objecto artístico e um maior número de espectadores.” (PEREIRA, *apud* NUNES, 2005, p. 61).
- **A escultura pública define espaços únicos e específicos, estabelecendo relações entre o observador, a obra e o contexto.** Vários autores, como Senie, Cruz, Miles, Remesar, Nunes ou Sobrino Manzanres, são unânimes em considerar que uma obra de arte colocada num espaço público o transforma de imediato. “Face ao caos de sinais, à efervescência do quotidiano e à proliferação de imagens que homogeneizam a cultura visual urbana, a cidade exige signos que a identifiquem e formas que a caracterizem. É inquestionável a contribuição da escultura pública para a redescoberta dos lugares, a reatribuição de sentido aos espaços e a (re)humanização do meio ambiente,

acrescentando-lhes novos valores e conduzindo a novas percepções.” (PEREIRA, *apud* NUNES, 2005, p. 60). A escultura pública é, por princípio, inclusiva, obriga à participação da população, à interação entre o objeto artístico e o observador. Para Pedro de Andrade, “a escultura pública enquanto género de arte está intimamente ligada às cidadanias políticas e culturais, está associada à opinião do público e às suas práticas de vida em relação com o espaço público onde está inserida” (2010, p. 14).

- **A escultura pública pressupõe a interação por parte de quem a observa,** necessita que o espectador participe para que se complete, requer ação e não tão-somente contemplação. A participação do público tornou-se cada vez mais importante. Construir uma narrativa sobre o que se vê é fundamental para compreender as obras. Na interação e convivência contínua com a arte, as pessoas qualificam-se, fazendo com que um olhar reflexivo surja. A escultura pública tem a capacidade de causar surpresas e tensões (DENOGENT, 2003, p. 97) aos transeuntes. Deste modo a escultura pública converte-se num lugar de interação, de debate constante e fomentará nos seus participantes o questionamento, a reflexão, a crítica sobre o mundo que os rodeia.
- **A escultura pública estimula competências artísticas.** O objetivo central deve ser o desenvolvimento artístico das pessoas, promovendo o desenvolvimento de competências diversificadas relacionadas com a interpretação, a produção e a receção da prática artística. Sendo a arte, simultaneamente, um instrumento para se aceder ao conhecimento e um objeto de estudo, é importante que se crie um espaço onde seja possível às pessoas expressar as suas ideias, despertando a criatividade, a sensibilidade estética, o desenvolvimento da perceção visual e, naturalmente, o conhecimento e o interesse pela vida.

Os aspetos acima elencados são elucidativos das várias possibilidades que a escultura pública apresenta como recurso educativo, como forma de educação da sociedade. Todos os cidadãos circulam diariamente nos espaços urbanos e convivem com obras de arte. Nestes espaços qualquer pessoa pode desfrutar delas, sem restrições. Assim a escultura comunica com o público estabelecendo uma aproximação entre a arte e a vida. O facto de as obras estarem fisicamente próximas ou mesmo acessíveis torna-as também intelectualmente mais próximas.

### **As potencialidades educativas da escultura pública**

Todo o potencial pedagógico da escultura pública anteriormente mencionado, no qual se funde a subjetividade e objetividade, a razão e os sentimentos, o corpo e a mente, leva-nos, conseqüentemente, a (re)conceitualizar o papel da educação artística nesta área de forma a acessibilizar o conhecimento aos cidadãos, possibilitando-lhe um encontro com as obras de arte e o espaço onde se encontram, ou seja, baseia-se fundamentalmente no sentido integrador do ser humano no seu ambiente. É precisamente esta característica integradora do conhecimento artístico a que Fibla se refere quando assume que a arte da imagem “é a de la relación del ser humano con el medio”, expressado “a través de la reconstrucción constante de sistemas imaginables y comunicables de dicha integración” (1992, p. 284). Deste ponto de vista, o que a arte faz é “situarnos” no mundo, falar-nos sobre nós próprios e sobre a nossa maneira de olhar e compreender o meio.

Para que o cidadão se torne mais atento e interventivo, mais conhecedor, é necessário facultar-lhe um conjunto de competências que o habilitem a viver ou estar à vontade com o património cultural, por vezes pouco legível para o próprio, conseguindo assim, com maior ou menor grau de dificuldade, descobrir elementos marcantes que lhe permitam orientar-se no espaço, atuar sobre o seu mundo e, para que isso aconteça, é necessário uma intervenção educativa. Como afirma Calaf (1993, p. 190) “la ciudad constituye el escenario donde se estructuran las relaciones agenciales entre la promoción y producción del arte público (instituciones y artistas), recepción (ciudadanos) y mediación educativa” (*Idem*, p. 103). Trilla afirma que “aprender a leer críticamente la ciudad es, finalmente, aprender a participar en su construcción”.

Para Fibla (1992, p. 299) o papel da arte na educação “debería orientarse a favorecer la construcción de conocimientos integradores y formalizables en la relación sujeto – entorno. El conocimiento integrador del arte lo es porque tiene que ver con los sentimientos y los sentidos, y con el modo de manejarlos, expresarlos y comunicarlos”.

A Educação Artística desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de uma literacia artística dado que estimula e promove a consciência e as práticas culturais como veículo de acesso ao património cultural (PARLAMENTO EUROPEU, 2003, p. 4), apresentando-se como um meio pelo qual o conhecimento e o gosto pelas artes e pela cultura são transmitidos de geração em geração. A Educação Artística em particular tem

um papel fundamental na formação integral dos cidadãos ao dotá-los com as ferramentas necessárias para a apreciação e compreensão artística pois os observadores menos experientes não estão menos aptos a ver arte, têm é menos ferramentas para o fazer. E aqui podemos perceber uma incongruência: se por um lado, as obras são colocadas em locais onde toda a gente pode desfrutar delas sem nenhuma restrição, por outro lado, a linguagem e sintaxe da gramática pictural que tem acompanhado a criação artística, bem como a forma de a fruir, poderá constituir uma dificuldade para os observadores que não possuam um conjunto de saberes artísticos. Desta forma, acreditamos que a escultura pública enquanto recurso educativo permite ir ao encontro de um trabalho que desenvolva competências fundamentais tais como:

- ***Compreensão das artes no contexto*** compreensão do fenómeno artístico numa perspetiva sociocultural com o objetivo de perceber o valor das artes na cultura e sociedade atual;
- ***Apropriação das linguagens elementares da arte*** através da aquisição de conceitos e da descodificação de diferentes linguagens e códigos artísticos;
- ***Expressão e apreciação*** que se traduzem na capacidade de se pronunciar criticamente em relação à produção artística, desenvolvendo a perceção visual, sendo recetivo à fruição / contemplação, identificando e descodificando mensagens visuais;
- ***A sensibilidade estética*** encarando várias perspetivas ou pontos de vista possíveis para a educação do gosto;
- ***O pensamento crítico***, analisando as questões de forma ampla, encarando as várias perspetivas ou pontos de vista possíveis. Procurar a informação necessária para fundamentar as decisões;
- ***A relação interpessoal*** demonstrando preocupação e respeito para com os diferentes interlocutores, mantendo interações positivas.

A mobilização e aquisição destas competências vai permitir às pessoas:

- Um enfoque multidisciplinar, onde o cruzamento das diferentes áreas permite aceder a representações culturais, motivadas pela vida quotidiana;
- Legitimar discursos e uma ação argumentativa;
- O seu envolvimento superando a fragmentação do conhecimento e criando caminhos que contempla a emoção, a intuição, a interpretação em busca de transformação;

- Mobilizar e gerir conhecimentos artísticos até então desconhecidos ou parcamente conhecidos;
- O desenvolvimento do respeito pelas obras e pelos artistas;
- Ampliar o vocabulário artístico,
- Relacionar a arte e a cultura percebendo a sua importância na apreciação estética;
- Aproximar arte das vivências quotidianas;
- A construção e tomada de consciência da identidade individual e coletiva;
- Desenvolver competências para a vida na sociedade atual (espírito crítico, autonomia, criatividade).

É neste contexto que a escultura pública constitui assim um recurso pedagógico pois faz parte do quotidiano visual e das memórias do cidadão. Conhecer, compreender e valorizar o universo cultural permite promover a integração social e a participação cívica no meio envolvente e acaba por constituir uma das formas de conservação mais importantes do património cultural.

### **Em busca de considerações finais**

A escultura pública é um espaço de diálogo aberto entre o objeto artístico e o cidadão que passa, nomeadamente, por questões de significação, de articulação sociocultural, de definição identitária e sensibilidade estética. A escultura pública através das suas leituras leva-nos à indagação dos possíveis discursos situados nas suas origens, converte-se num objeto e espaço “narrativo” – uma espécie de compilação imagética de relatos e histórias – onde a arte se transforma numa função educadora em busca de novas formas de ver e novas sensibilidades. A escultura pública contribui para a qualidade e a visualidade do espaço público, promove a sua apropriação, forma-o e dá-o a descobrir, torna-se o símbolo desse espaço e da identidade nacional e regional. Aprender a ver as esculturas públicas, é antes de mais, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, localizar-se no espaço social mais amplo, a partir da linguagem artística possibilitando a todos os cidadãos ser recetores da sua própria cultura.

Parte das expectativas depositadas pela sociedade na educação relacionam-se com a tentativa de encontrar soluções para os desafios e problemas no contexto da contemporaneidade. A educação artística, através da escultura pública, inscreve-se neste âmbito orientador, pelas suas potencialidades educativas, particularmente ao nível da

construção de indivíduos e sociedades mais críticos e criativos com respeito pela diversidade, preparando-os para enfrentar novos desafios contribuindo para o avanço das sociedades e permitirá uma revitalização do património cultural. A intervenção pedagógica da escultura pública no processo educativo tem enfoque nos aspetos da construção da identidade do cidadão, do seu conhecimento, do desenvolvimento da sua consciência, do seu pensamento, das suas atitudes e capacidades, capazes de ir ao encontro da compreensão das situações na sua complexidade. Uma educação artística, centrada na escultura pública, que ajude o cidadão a questionar-se sobre o seu propósito e a sua importância, que ajude a problematizar e a projetar o presente e o futuro, verdadeiramente ambiciosa, que questione todos os momentos para conhecer as causas e seja capaz de operar mudanças no indivíduo e no tecido social, é o garante de uma nova cidadania.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, J. (2005). Arte pública e lugares de memória. *Revista da Faculdade de Letras Ciências e Técnicas do Património*. Vol. IV, I Série, pp. 215-234.
- ANDRADE, P. (2010). *Arte Pública e cidadania: novas leituras da cidade criativa*. Lisboa: Ed. Caleidoscópio.
- ARMAJANI, S. (1995). Manifest Public Sculpture in the context of American Democracy. In AA.VV. *Reading Spaces* (pp. 111-114). Barcelona: MACBA.
- BOURDIEU, P., & DARBEL, A. (2007). *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. Porto Alegre: Zouk.
- BRANDÃO, P., & REMESAR, A. (2003). *Design do espaço público: deslocação e proximidade*. Lisboa: Centro Português de Design.
- BRANDÃO, P., & REMESAR, A. (2000). *O Espaço Público e a Interdisciplinaridade*. Lisboa: CPD.
- CALAF, R. (2003). Aprender arte en la ciudad: Sensibilizar hacia el respeto y la valoración del patrimonio urbano. In R. CALAF (Coord.), *Arte para todos: miradas para enseñar y aprender el patrimonio* (pp.103-135). Gijón: Trea.
- DENOGENT, M. (2003). *Flujo e tensiones del arte publico*. Madrid: Lápiz.

- FIBLA, J. M. (1992). El arte ante la problemática ambiental contemporánea. In MARIA, N., & RAMON, L. (Coord.), *La interpretación de la Problemática Ambiental: enfoques básicos II* (pp. 208-308). Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- LETRIA, J. (2000). *Pela Cultura*. Lisboa: Hugin Editores, Lda.
- LOPES, A. (2005). *Estatuária e Escultura de Lisboa – Roteiro*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa – Departamento de Património Cultural.
- LYNCH, K. (1997). *A imagem da Cidade*. São Paulo: Martins Fontes.
- MADERUELO, J., (2012). *Caminos de la escultura contemporánea*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Manzanares, M. (1999). *Escultura contemporánea en el Espacio urbano. Transformaciones, ubicaciones y recepción pública*. Madrid: Fundación Caixagalicia.
- MILES, M., ANDRADE, P., CONDESSO, F., REMESAR, A., SILVA, F., MORA A., & ANDRADE, E. (2010). *Arte Pública e Cidadania: Novas leituras da cidade criativa*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- MILES, M. (1997). *Art, space and the city*. London e New York: Routledge.
- NUNES, P. (2005). Arte Pública. In J. PEREIRA (Dir.), *Dicionário de Escultura Portuguesa* (p. 5864). Lisboa: Editorial Caminho.
- PARLAMENTO EUROPEU. Comissão para a Cultura, a Juventude, a Educação, os Meios de Comunicação Social e os Desportos (2003). *Documento de trabalho sobre o papel das escolas e do ensino para maximizar o acesso do público à cultura*. Estrasburgo.
- REGATÃO, J. (2003). *A arte pública e os novos desafios das intervenções no espaço urbano*. Lisboa: Centro Português de Design.
- REIS, R. (2007). *Arte Pública como Recurso Educativo: Contributos para a abordagem pedagógica de obras de Arte Pública*. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.
- REMESAR, A. (2005). *Arte Contra el Pueblo: los retos del arte público en el s. XXI*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- REMESAR, A., (2000a). *O espaço público e a interdisciplinaridade*. Lisboa: Centro Português de Design.

REMESAR, A. (2000b). Art against people: Straints between democracy and public art. In A. REMESAR (2000), *Waterfronts of Art 2. Art for social facilitation*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

REMESAR, A. (1999). *Urban Regeneration: A challenge for Public Art*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

SELWOOD, S. (1996). *The Benefits of Public Art*. London: Policy Studies Institute.

SENIE, H. (1992). *Contemporary Public Sculpture: Tradition, Transformation, and Controversy*. New York: Oxford University Press USA.

TRILLA, B. (1993). *Otras Educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.

VIGOTSKI, S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

## REIS DE BOI: INFLUÊNCIA PORTUGUESA NA CULTURA POPULAR BRASILEIRA

*Reis de boi: portuguese influence in popular brasilian culture*

SOUZA, Rosi<sup>59</sup>; ZIMERER, Fabiane<sup>60</sup>; ZORDAN, Ana Rita<sup>61</sup>

---

### Resumo

O “Reis de Boi” é uma manifestação da cultura popular brasileira ligada aos festejos do chamado ciclo natalino e tem por devoção os Reis Magos. Originária de manifestações religiosas ibéricas, as tradições populares dos Reis Magos chegam ao Brasil com os portugueses, na época da colonização. A cultura portuguesa está espalhada nesse país de norte a sul e de leste a oeste, porém, miscigenada com as culturas indígena e negra. O que torna esse imenso território interessante é que podemos observar danças, músicas, festas, folclores num colorido ímpar, exatamente por essa miscigenação. Num misto de sagrado e profano os grupos de Reis de Boi dançam e cantam enchendo de alegria os corações das crianças e dos adultos. Com as batidas dos pandeiros, os acordes das sanfonas e o dedilhar dos violões abrem-se os sorrisos e a festa começa. Esse artigo pretende contribuir para a ampliação de publicações acerca dessa manifestação, contribuindo assim para a visibilidade e o reconhecimento dessa importante prática cultural.

### Abstract

“Reis de Boi” is a manifestation of the Brazilian popular culture, which is connected to the festivities of the Christmas cycle, is devoted to the Reis Magos. Having its origins from iberic religious manifestations, the popular traditions of the Reis Magos arrived in Brazil with the Portuguese at the time of the colonization. The Portuguese culture is spread all over this country, from north to south, east to west, mixed with the black and indian cultures. What makes this emense territory interesting is the fact that we are able to observe dances, music, parties and folklore, all due to this miscigenation. Mingling sacred and profane the Reis de Boi dance and sing bringing joy to the hearts of children and adult. The beats of rattles, chords of concertinas and strum of the guitars cause people to smile and the party begins. This article aims at the expansion of publications about this manifestation, contributing to the visibility and recognition of this important cultural practice.

**Palavras-chave:** *Reis de Boi; Santos Reis; Cultura Popular.*

**Keywords:** *Reis de Boi. Santos Reis. Popular Culture.*

**Data de submissão:** Junho de 2015 | **Data de publicação:** Setembro de 2015.

---

<sup>59</sup> ROSIMEIRE SANTORO SOUZA - Doutoranda em Ciências da Educação da Universidade Trás os Montes Alto Douro. PORTUGAL. Correio eletrônico: [rosi.santoro1105@gmail.com](mailto:rosi.santoro1105@gmail.com)

<sup>60</sup> FABIANE VASCONCELOS SALUME ZIMERER - Mestranda do Programa de Pós Graduação em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo. BRASIL. Correio eletrônico: [fabisalume@hotmail.com](mailto:fabisalume@hotmail.com)

<sup>61</sup> ANA RITA VITOR DE ASSIS ZORDAN - Graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo. BRASIL. Correio eletrônico: [assiszordan@bol.com.br](mailto:assiszordan@bol.com.br)

## INTRODUÇÃO

Formado por diferentes etnias que trouxeram consigo suas raízes culturais, o povo brasileiro tornou-se rico em tradições, costumes e religiosidade. De norte a sul deste imenso país, este hibridismo cultural se apresenta sob a forma de cultura popular com incontáveis manifestações, festas e folguedos, danças e cantos, cores e ritmos num processo dinâmico, ativo e pulsante. Cada um desses elementos é a expressão viva da memória, da identidade e da pluralidade do povo brasileiro.

Nesse artigo descreveremos uma manifestação da cultura popular brasileira denominada *Reis de Boi*, encontrada nas cidades de São Mateus e Conceição da Barra, na região norte do Espírito Santo.

O *Reis de Boi* está ligado aos festejos do chamado ciclo natalino e tem por devoção os Reis Magos, também chamados de Santos Reis.

Originárias de manifestações religiosas ibéricas, as tradições populares dos Reis Magos chegam ao Brasil através dos portugueses, que exerceram enorme influência na formação da cultura brasileira, deixando sua contribuição na culinária, no plantio de diferentes culturas, na arquitetura, escultura, pintura, literatura, música, artes decorativas, festas, folclore e principalmente na língua e na religião.

O catolicismo implantado no Brasil pelos portugueses trouxe consigo as tradições do calendário religioso, baseado em três datas importantes que são: a Páscoa, São João e o Natal, formando os chamados ciclos Pascoal, Junino e Natalino. Apesar de um calendário oficial, o catolicismo no Brasil ganhou formas mais populares, principalmente nas regiões do interior. Devoções, louvações e procissões homenageiam Santos e Santas padroeiros, em inúmeras localidades em todo país.

Festas devocionais atraem milhares de pessoas de diferentes classes sociais e regiões que não medem esforços para pedir, agradecer e louvar seus santos. Nesse contexto se insere o Reis de Boi, que conserva até hoje os elementos do catolicismo popular, expresso através dos cantos e danças, da devoção, da brincadeira do boi, da comilança, da alegria, do festejar e faz da sua apresentação, em sua totalidade, um momento de celebração e encontro com o divino.

### A devoção aos Santos Reis

A tradição popular dos Reis Magos, segundo vários autores, é muito antiga e deriva de manifestações Ibéricas em rituais religiosos. Ao serem trazidas para o Brasil sofreram influências locais, regionais e étnicas. Desde os primórdios da Cristandade os Reis Magos influenciaram as artes e as tradições populares. Segundo SILVA (2006), o pesquisador francês Gilbert Vezin, autor da obra clássica, "*L'Adoration et le cycle des Mages dans l'art chrétien primitif*" afirma de modo categórico: "O tema da Adoração dos Magos foi o assunto mais popular e frequente que se expressou na arte, no Oriente e no Ocidente".

"Entre os escritos da Idade Média que se referem à origem e à história dos Magos do Oriente, os mais antigos que circulavam pela cristandade eram, segundo Elizabeth Christern, os Manuscritos de Friedrich Wilhelm, intitulados "*Zur Dreikonislegend*", compreendendo duas "Lendas dos Três Reis", abrigados do Museu de Filologia da Idade Média e do Renascimento de Munique – Alemanha [vol.2, 2º caderno, página 146 e seguintes]; o outro, segundo Franco Cardini, de autoria de Jacobo Vorágine, Bispo de Gênova, intitula-se "Legenda Aurea", escrito entre 1280 e 1290" (SILVA, 2006, p.19).

Porém, o mais referenciado documento destinado a elucidar a origem dos Magos é o manuscrito *Historia Trium Regum* publicado entre 1364 e 1375, cuja autoria é de Johannes Von Hildesheim, monge carmelita alemão e professor de teologia em Paris. (SILVA, 2006, p. 19). Estes personagens bíblicos surgem no capítulo 2 versículos 1 a 12 do Evangelho de Mateus: a *Adoração dos magos*. A tradição dos reis remonta ao nascimento de Jesus que assim é descrita na Bíblia Sagrada:

"Tendo, pois, Jesus nascido em Belém de Judá, no tempo do rei Herodes, eis que magos vieram do oriente a Jerusalém. Perguntaram eles: "Onde está o rei dos judeus que acaba de nascer? Vimos a sua estrela no oriente e viemos adorá-lo." A esta notícia, o rei Herodes ficou perturbado e toda Jerusalém com ele. Convocou os príncipes dos sacerdotes e os escribas do povo e indagou deles onde havia de nascer o Cristo. Disseram-lhe: "Em Belém, na Judéia, porque assim foi escrito pelo profeta: *E tu, Belém, terra de Judá, não és de modo algum a menor entre as cidades de Judá, porque de ti sairá o chefe que governará Israel, meu povo*" (Miq 5,2). Herodes, então, chamou secretamente os magos e perguntou-lhes sobre a época exata em que o astro lhes tinha aparecido. E, enviando-os a Belém, disse: "Ide e informai-vos bem a respeito do menino. Quando o tiverdes encontrado, comunicai-me, para que eu também vá adorá-lo." Tendo eles ouvido as palavras do rei, partiram. E eis que a estrela, que tinham visto no oriente, os foi precedendo até chegar sobre o lugar onde estava o menino e ali parou. A aparição daquela estrela os encheu de profunda alegria. Entrando na casa, acharam o menino com Maria, sua mãe. Prostrando-se diante dele, o adoraram. Depois, abrindo seus tesouros, ofereceram-lhe como presentes: ouro, incenso e mirra. Avisados em sonhos de não tornarem a Herodes, voltaram para sua terra por outro caminho" (BÍBLIA SAGRADA, cap. 2, 1-12, 2003, pp. 1285-1286).

O evangelista não diz quem é e nem quantos, porém, são inúmeras as interpretações sobre os reis magos.

“Conhecida, em sua forma mais popular, como a “Adoração dos Reis Magos”, essa passagem da Escritura Sagrada é fonte de inspiração para as mais variadas manifestações nas letras e nas artes, contribuindo para o desenvolvimento de tradições populares as mais diversas” (SILVA, 2006, p.11).

Este episódio dos Reis Magos descrito acima, no medievo, era representado nas igrejas europeias através de Autos litúrgicos medievais. Segundo Silva (2006), estudiosos do teatro medieval como Karl Young e Grace Frank em seus livros *The Drama of Medieval Church* e *The Medieval French Drama*, respectivamente, dedicam especial atenção sobre a presença dos Reis Magos comentando a respeito das dramatizações natalinas nas Igrejas Europeias no período da Epifania<sup>62</sup> no dia 6 de janeiro.

“Decididamente, despertava mais atenção as representações dramáticas dos Magos na Epifania, 6 de janeiro [...] porque as diversas versões [dos autos] sobre os Magos [Officium Stellae] encenavam, em breves episódios, a visita dos pastores a Belém e, assim, já ampliavam as ações das peças Pastoris [Officium Pastorum]”. (YOUNG, *apud* SILVA, 2006, p. 25) (...) o Auto Pastoril [Officium Pastorum], originalmente destinada ao Natal, logo se agregou as festas epifânicas, apresentadas em 6 de janeiro. Estas, também chamadas < Officium Stellae >, ofereciam mais ricas oportunidades para dramatizações [...]” (GRACE, *apud* SILVA, 2006, p. 25).

Acredita-se que a propagação pela Península Ibérica do *Auto de los Reyes Magos* encenado na Espanha, tenha fortemente influenciado obras semelhantes muito presentes na literatura espanhola e portuguesa. A temática dos Reis Magos originalmente de berço religioso foi ganhando espaço e representatividade não só dentro da Igreja, mas também fora dela o que lhe deu características diferentes diante da sua popularização. A respeito disso, C. Horstmann, (*apud* SILVA, 2006, p. 28), presidente da organização “*Early English Text Society*”, assinala um aspecto interessante nas festas dos Reis Magos: “A celebração no dia de Santos Reis era solenizada em incomum alegria e esplendor, com encenações dramáticas dentro da Igreja e de mascaradas (sic) fora (...)”. Émile Male (*apud* SILVA, 2006), historiador de arte francês, também reforça a tendência à popularização da dramaturgia dos Reis Magos quando diz: “(...) ganhavam o gosto popular e no século

---

<sup>62</sup> Epifania significa aparição, manifestação e vem do grego “epiphanéia.” No sentido religioso, no calendário litúrgico da Igreja Católica, significa uma manifestação divina, por exemplo: quando houve a apresentação de Jesus Cristo ao mundo, através da chegada dos Reis Magos trazendo seus presentes. <http://www.significados.com.br/epifania/>

XIV o drama dos Magos não se representava somente na Igreja, mas também em pleno ar livre”. Assim também nos mostra Torres, Cavalcante (2008, p. 16):

“As tradições populares do ciclo natalino eram comuns em toda a Europa Cristã, em países como França, Itália, Alemanha, Portugal e Espanha. [...] Representações de rituais litúrgicos relativos aos Magos, que, a princípio, eram realizados no interior das igrejas, foram, pouco a pouco, popularizando-se, transportados para espaços abertos - praças e ruas”.

Estas festas fora do espaço da Igreja assumiram um caráter profano. Sobre isso Franco Cardini (apud SILVA, 2006, pp. 28-29) baseado na obra “*Teatro Spettacollo nel medioevo*”, 1988 de L. Allegre assim nos diz:

“[...] aquelas singelas representações [dramatizações litúrgicas] há muito haviam degenerado em orgias tumultuosas e desconexas. Talvez o que no fundo se pretendia não era tanto a decadência dos costumes, mas um passo qualitativo de uma cerimônia litúrgica ampliada, segundo as técnicas do < tropo >, uma autêntica representação teatral”.

Ainda segundo Silva (2006, p. 29), Cardini menciona a reação da Igreja a tais excessos que levaram o Papa Inocêncio III (1198 a 1216) a redigir um decreto atacando e repudiando os mesmos. Rei Afonso X também se manifestou a esse respeito vetando o que ele chamou de “*jogo de escárnio no interior das Igrejas*”, ao mesmo tempo em que “*consentia a representação de Nosso Senhor Jesus Cristo [...] e, outrossim, de como os Três Reis Magos o vieram adorar*” (SILVA, 2006, p. 29). Ainda a esse respeito, Luiz Francisco Rabelo (apud Silva 2006, p. 29), em sua *Breve História do Teatro Português*, assim escreve:

“Foi de resto a interdição de jogos [encenações] profanos no interior dos templos, aliado ao declínio do primado espiritual da Igreja, que deu causa a secularização do teatro o qual, liberto dos formalismos rituais assumiu uma feição, predominantemente popular, de harmonia com exigências do novo público iletrado, a quem passou a dirigir-se”.

Na Espanha e Portugal os dramas litúrgicos de outros países europeus foram inseridos às ordens religiosas e usados como ferramenta de ensino e de difusão da doutrina cristã. Nestes dois países podemos destacar uma particularidade que eram os chamados “grupos peditórios”. Em Portugal eram conhecidos como Cantares de janeiras e Reis e na Espanha havia o costume dos Vilancicos<sup>63</sup>.

---

<sup>63</sup> Os Vilancicos são tratados no *Catálogo de Villancicos de La Biblioteca Nacional* – da Espanha, em dois volumes, século XVII e século XVIII – XIX. O Catálogo define três tipos de Vilancicos: “Barroco”, “Popular Navideño” e “Profano”, com as seguintes características: “o Barroco, cultivado no século XVII e XVIII, < cantata espanhola > composta por Maestro de Capela para as festividades religiosas; o Profano dos séculos XV e XVI, forma poética de lírica popular, herdeiro de Zegel [de origem árabe, segundo Menendez de Pidal] e o popular Natalino, típico das festas de Natal” (SILVA, 2006, p. 39).

Sobre isso também nos diz Torres, Cavalcante (2008, p. 200):

“Assim surgiram os cortejos, vinculados aos templos religiosos das cidades, que encenavam a temática dos Magos, bem como grupos peditórios, no âmbito dos povoados rurais que, de casa em casa, levavam a mensagem do nascimento de Jesus Cristo. Atualmente, alguns países europeus ainda mantêm essas tradições milenares”.

Ainda a respeito dos grupos peditórios, Silva (2006, p. 62), cita uma passagem do *Compêndio Narrativo do Peregrino da América* de Nuno Marques Pereira onde o autor assim descreve:

“[...] uma noite dos Santos Reis saíram estes [homens] com vários instrumentos pelas portas dos moradores de uma vila cantando para lhes darem os Reis em prêmio que uns lhes davam dinheiro e outros doces, frutas, etc.”.

Estas tradições Ibéricas com suas dramatizações ou peditórios chegaram ao Brasil, trazidas pelos portugueses. Os Jesuítas que chegaram juntamente com o Primeiro Governador Geral Tomé de Souza em 1549 utilizaram destas tradições para catequizar e instruir índios e colonos portugueses que aqui se encontravam. José de Anchieta, padre jesuíta nascido nas Ilhas Canárias e de formação universitária portuguesa (Coimbra) chega ao Brasil em 1553 e ao longo de sua vida escreve vários discursos, versos, textos históricos, cartas e peças teatrais sendo estas últimas, repletas da influência de Gil Vicente, poeta e teatrólogo português.

Mediante a observação da prática dos índios relacionada à dança, cantos e rituais de expressão, que podiam ser de alegria, de agradecimento ou de culto às suas divindades, Anchieta mesclou seus conhecimentos teatrais religiosos a este conhecimento popular criando um estilo próprio que ficou conhecido como teatro Anchietano. Utilizava até quatro idiomas: o latim, o português, o espanhol e o tupi para escrever seus autos unindo temas e personagens indígenas e europeus com o intuito de atingir seu principal público alvo: os índios em seu processo de ensinamento e catequese.

“Os missionários jesuítas utilizavam, no trabalho de catequese e ensino, “peças do folclore ibérico, canto gregoriano e música indígena, executada com seus chocalhos e flautas”, assim escreve o historiador Hernani Silva Bueno, no volume 7 da coleção *História do Brasil*. Acrescente-se, ainda, os cortejos religioso - festivos que se realizavam nesses aldeamentos por ocasião dos dias santificados e dos respectivos padroeiros; com “representações, folias, danças e mascarados”. Assim registram o Padre Carlos Bressiani, no livro *A Primeira Evangelização das Aldeias ao redor de Salvador, Bahia 1549-1569*, e Leite de Vasconcelos na transcrição etnográfica do “Peregrino da América”. De Nuno Marques Pereira” (SILVA, 2006, p. 47).

Os Reis Magos também estiveram presentes nas obras de Anchieta como na peça intitulada *Pregação Universal*. Complementando, Silva (2006, p. 67) ainda esclarece:

“O catequista José de Anchieta, [...] compôs, ensaiou e representou sua peça teatral inicial, “Pregação Universal”, re intitulada “Na Festa de Natal”, na Igreja dos Jesuítas, em São Paulo de Piratininga (atual cidade de São Paulo), no Natal de 1561, no Ano Novo e no dia de Reis de 1562. Este é o primeiro registro de um Auto encenado no Brasil que, com adaptações diversas, foi repetido por toda a costa brasileira, em aldeamentos jesuítas como São Lourenço [Niterói] e São Vicente [São Paulo], Reis Magos [Espírito Santo], entre outros”.

A presença de mascarados nas peças jesuítas, segundo o etnógrafo português Leite de Vasconcellos (apud SILVA, 2006, p. 62), é citada no Compêndio Narrativo do Peregrino da América de Nuno Marques Pereira. Leite de Vasconcellos, em artigo inserido na edição do referido Compêndio, destaca a passagem em que se refere às comédias jesuítas que eram encenadas: “E a razam he por se meterem, entre elles muitos mascarados, negros, mulatos e gente calceira e vadia [sic]”.

Sobre a difusão e transformação dessa manifestação Torres e Cavalcante (2008, p. 201) acrescentam:

“Tudo indica que, no início da colonização, juntos aos núcleos de povoamentos mais consolidados (Salvador/vilas próximas do Recôncavo, Olinda e, pouco depois Recife, já sob o domínio holandês, Rio de Janeiro/Niterói e São Vicente/São Paulo de Piratininga) moldaram-se as formas iniciais das tradições de Reis no Brasil. Presépios, Lapinhas e Pastoris, seguindo-se de outras representações folclóricas derivadas, Reisados, Rancho de Reis, Terno de Reis (versão baiana), Guerreiros, etc.”.

Como dissemos no início deste capítulo, as tradições dos Reis no Brasil sofreram influências locais, regionais e étnicas. Bem como na Europa, foram se popularizando e por consequência assumindo traços particularmente brasileiros, porém, mantendo como base a devoção aos Santos Reis. Os excessos de profanação ocorridos na Europa medieval, também se fizeram presentes no Brasil gerando reação idêntica ao período acima citado, com a reprovação e impedimento dessas manifestações populares no interior das Igrejas.

“Na década de 1980, com a vinda do Papa João Paulo II a Santo Domingo (América Central), houve, contudo, uma mudança dessa postura eclesial. A partir daí, a Igreja Católica, através do processo de inculturação, abriu novamente suas portas a essas manifestações populares, reaproximando-se, assim, de seus seguidores, dando novo impulso às Festas dessas tradições de Reis” (TORRES & CAVALCANTE, 2008, p. 202).

Com isso, as manifestações ganham novamente o espaço sagrado das Igrejas e também as ruas num misto de sagrado e profano sendo conhecida por diferentes nomes em diferentes regiões do país como:

“(…) as Folias/Companhias/Embaixadas de Reis, o Terno de Reis (baiano e sulino), Pastor, Tiração de Reis, o Presépio, as Pastorinhas, os Pastoris, o Bumba-meu-boi do Nordeste brasileiro oriental, o Boi-de-Mamão, o Boi de Reis, *o Reis de Boi*, o Cavalo-Marinho, a Companhia de Pastores, as Reiadas, Reis de Careta e tantas outras manifestações, cobrindo praticamente todo o território brasileiro” (TORRES & CAVALCANTE, 2008, p.203).

As manifestações acima descritas por Torres e Cavalcante, são consideradas Reisados, segundo Passarelli (2006) em seu Estudo Preliminar da Tipologia dos Reisados Brasileiros.

“o que considere como reisado: são as manifestações folclóricas natalinas, coreográfico-musicais, baseadas direta ou indiretamente nos costumes ibéricos do Ciclo do Natal, tendo ou não preservado o fundo religioso e independente da existência de um entrecho dramático, de peças teatralizadas, figuras de entremeio ou simulacros guerreiros”.

Porém, segundo o próprio Passarelli, muitas são as divergências em torno desta classificação, pois, para alguns, reisado só deve assim ser chamada a manifestação que contenha “este nome popular, *strictu sensu*”, como no caso do reis de congo e reis de careta, excluindo automaticamente manifestações como as “pastorinhas, folias” entre outros. Ainda segundo Passarelli, para outros, o reisado está ligado às manifestações que apresentam “cenas guerreiras” ou àquelas que possuem um caráter mais “reiseiro, laudatório”. Segundo Barroso (2008, p. 1) o Reisado é:

“a um só tempo, tiro, auto-épico, brincadeira de terreiro, cortejo de brincantes, ópera popular e teatro tradicional. É rito porque encena o mito de origem do mundo cristão popular, com o nascimento do Divino. Auto-épico porque se dá em roda, com a participação ativa da comunidade. Cortejo popular porque as diversas linguagens artísticas (música, teatro, dança, artes visuais – nos figurinos e adereços), numa só apresentação. Teatro tradicional porque se trata de manifestação cênica construída secularmente pela coletividade”.

Como se pode perceber, muitos são os critérios para a classificação das manifestações que são consideradas como reisados. Para efeito de nosso estudo, iremos nos basear na classificação feita por Passarelli pautada na origem histórica, que segundo ele, “dá alguma base objetiva de consideração”.

O *Reis de boi* objeto de estudo desse trabalho é uma das tantas manifestações ligadas à tradição dos Reis Magos. Apesar de ter como característica a devoção aos Santos Reis, conserva também um lado profano com a “brincadeira” do boi. Neves (2008, pp. 102-103) relaciona o *Reis de Boi* com o auto do Bumba meu boi.

“O Reis-de-Boi que vimos ali representado assemelha-se aos Bumbas-meu-Boi do norte e do nordeste. Claramente se verifica que a Catirina deve ser a mesma Tia Catarina do Bumba baiano e a Mãe Catarina do Bumba do Maranhão. Mas o ponto de referência mais estreito está no Boi – figura central nos dois autos populares. Como nos Bumbas-meu-Boi, o animal do reis-de-Boi entra em cena, dança, cabrioleia, dá marradas e, lá pras tantas morre.(...) Num e noutro folgado, o Boi ressuscita, e torna a dançar e a dar marradas nas figuras e nos assistentes”.

As semelhanças são muitas, porém, há diferenças importantes que não nos permitem dizer que o Reis de Boi seja apenas uma nomenclatura dada, no Espírito Santo, ao Bumba-meu-Boi. Neste ponto é importante frisar que segundo Passarelli (2006), o Reis de Boi, ao contrário de tantas outras manifestações que recebem diferentes nomenclaturas em diferentes regiões do país, não possui sinonímia, ou seja, não existe outra denominação para esta manifestação em nenhuma parte do Brasil. Ainda segundo Passarelli, O Reis de boi tem sua maior representatividade no norte do Espírito Santo, precisamente em São Mateus e Conceição da Barra, possuindo como características duas partes distintas: “Uma a semelhança das Folias de Reis, faz o pedido de abrição de portas, louvações sagradas e saudações aos moradores; outra lúdica e dramática, com apresentação de entremeios como um Bumba-meu-boi”. Para entendermos melhor essa afirmativa devemos esclarecer as semelhanças e diferenças que o Reis de Boi possui com a Folia de Reis e com o ‘Bumba meu Boi’. Falaremos então brevemente sobre essas duas manifestações.

### **Folia de Reis**

Este termo “folia” surge para designar os grupos organizados que vão às ruas pedindo contribuições para a festa do santo que será homenageado. Dentro da cultura popular brasileira, muitas são as folias que fazem parte do universo religioso como a dos Reis e a do Divino Espírito Santo. Uma das características dessa manifestação é a visitação as casas dos devotos que de uma maneira geral acontece durante o período do ciclo natalino (24 de dezembro a 06 de janeiro), porém, alguns grupos de Folias de Reis tem esse período ampliado, iniciando no dia 08 de dezembro (dia de Nossa Senhora da

Conceição) indo até o dia de São Brás (03 de fevereiro).

“Normalmente, saem por promessa e/ou devoção aos Santos Reis, e nas visitas, os Grupos de Reis entram nas casas, cantam à saúde e pedem a proteção de seus moradores, desejam o melhor para todos, através de bênçãos, recebendo, em contrapartida, donativos (dinheiro, mantimentos, entre outros). Esse “(...) *ritual de reciprocidade* (...) *que se processa entre pessoas do grupo e dos moradores das casas visitadas*” é o que os identifica, pois é nesse momento em que se percebem as trocas simbólicas imbuídas dessa outra característica marcante dos grupos, o peditório, que, de acordo com Théo Brandão, “(...) *é o que lhe dá o verdadeiro [sentido] e lhe cria individualidade*”. Os donativos arrecadados são utilizados para a realização da Festa de Encerramento do Grupo, ou Festa do (Ar)Remate, evento que marca o fim da jornada/giro, com fartura de comida e bebida, ansiosamente aguardado pelos componentes, familiares e convidados. Em muitas regiões, é comum a presença da figura do Festeiro (indivíduo que se prontifica a realizar essa festa), e em algumas regiões o responsável ou dono do Grupo (Mestre/ Embaixador/ Capitão) assume esse papel” (TORRES, 2007 *apud* SANTOS 2008, p. 96).

Sobre os personagens, Neves (2009), nos fala de figuras como palhaços que se vestem com roupas folgadas e bastante coloridas, tendo no rosto “uma máscara de couro animal” e levando nas mãos “um cajado de madeira”. Estes brincam e dançam em meio aos foliões. Os instrumentos musicais podem variar. São eles: “viola, violão, sanfona, pandeiro, triângulo ou ferrinho, caixa, bumbo, chocalho, apito”.

### **Bumba Meu Boi**

O boi é um animal cuja sacralidade já era reconhecida entre os gregos e idolatrado por povos primitivos como símbolo de “trabalho e fertilidade”.

“Atravessando o tempo, o caráter totêmico, assumido pelo boi no Brasil, remontaria a outras paragens. Uma trilha imaginária pode ser traçada, partindo-se do longínquo Oriente, principalmente da China, onde eram respeitados como divinos auxiliares na agricultura e serviam de montaria aos sábios; passando pela Índia, na condição de ser sagrado, era o responsável pelas chuvas e, alcançando o Egito, sua miragem revela, entre cornos, o disco solar. Do outro lado do Mediterrâneo, na Grécia, inúmeros ritos irão honrá-lo em sacrifícios aos deuses e será nos mitos que aparecerá, como elemento figurativo de importância em muitas narrativas, o nascimento de Hermes, com o episódio do roubo dos bois de Apolo; a manada branca de chifres de ouro de Hélios, deus Sol, na saga de Odisseu (Ulisses); os bois do gigante Gerião, vencido por Hércules (Hércules); além de toda a companhia de touros: Zeus se metamorfoseia no animal para raptar Europa; transforma a ninfa Io, [sic] uma de suas muitas amantes, em novilha, para escondê-la da ira de Hera; o Minotauro de Creta, entre outros, mas, principalmente, aos mistérios da Terra nos mitos e cultos de fertilidade que envolvem os nomes de Deméter e Baco” (SAGAE, 1998).

No Brasil, o boi, durante o período canavieiro além de alimento era importante força de tração para movimentar os engenhos de cana e também para transporte da produção dos engenhos até os portos para ser exportada. Segundo Silva (2006, p. 63), a partir das Capitanias de Pernambuco e Bahia, o movimento pastoril se espalhou para outras Capitanias que se encontravam em “dificuldades e abandono”. Sobre isso, Silva (2006, p. 63) acrescenta:

“[...] Atravessou sertões, vertentes de bacias hidrográficas regionais, campos gerais, estendendo-se, pouco a pouco, aos atuais Estados nordestinos, alcançando Piauí e Maranhão; ou seja, ampliando as fronteiras agropastoris da região nordeste da colônia”.

É neste ambiente de difusão e desenvolvimento pecuário somado ao ciclo da cana de açúcar que vários historiadores, segundo Silva (2006, p. 63), acreditam ter o Bumba-meu-Boi e suas variantes encontrado um ambiente favorável para o seu surgimento e propagação. Porém, outros autores apontam esta manifestação como fruto de todo o processo, já descrito anteriormente, onde acontece o encontro, as adaptações e apropriações dos elementos culturais das etnias formadores do povo brasileiro.

“Apesar de estar ligado ao Ciclo do Gado, o folguedo<sup>64</sup> nunca teve sua procedência confirmada, em função de sua diversidade originária. Alguns autores alegam que o Bumba-meu-boi foi uma adaptação feita pelos escravos negros, índios e mestiços, a partir do teatro catequético dos Jesuítas herdado, por sua vez, da tradição espanhola e da portuguesa de se encenarem peças religiosas de inspiração erudita, mas destinadas ao povo para comemorar festas católicas nascidas da luta da Igreja contra o paganismo”<sup>65</sup>.

Em Portugal e em quase toda Europa encontramos festas semelhantes onde o boi é figura central.

“As festas de boi encontradas em quase todo o país, exceto na região central, possuem uma origem portuguesa ou talvez de toda a Europa. Com muita proximidade, assomam as figuras do boi fingido das tourinhas do Minho, dos touros de canastra e as touradas cômicas, referência indubitável às touradas espanholas que ressoam nos modos cruéis da vaquejada, do boi-na-vara e da farra-do-boi. Também na França, existe o cortejo do boeuf gras, executado nos salões e apontado constantemente como fonte inspiradora das folias brasileiras” (SAGAE, 1998).

---

<sup>64</sup> Folguedos são festas populares de espírito lúdico que se realizam anualmente, em datas determinadas, em diversas regiões do Brasil. O bumba-meu-boi, para Meyer (1993), é considerado um folguedo popular. Mário de Andrade (1959) classifica o bumba-meu-boi como dança dramática brasileira, relacionando-o ao Reisado. Reisado é uma “encenação com canto e dança para comemorar o Dia de Reis, em quase todas as regiões do Brasil” (SADIE, 1994 p. 775).

<sup>65</sup> ESTER MARQUES. *Boi de Morro*. Disponível em:  
[http://boidemorros.com.br/pagina\\_genealogia\\_origens.php](http://boidemorros.com.br/pagina_genealogia_origens.php)

A festa, o folguedo ou a “brincadeira<sup>66</sup> do boi”, independente da nomenclatura que recebe, é vista como uma das mais ricas manifestações do folclore brasileiro. "O boi é um dos folguedos (festa popular) mais representativos da cultura brasileira, pois reúne traços de três grandes ramos da formação do nosso povo: europeu, indígena e afro-negro", [...] (FILHO *apud* CÍNTIA). A lenda do *Bumba meu boi* se passa numa fazenda de gado. Nego Chico, trabalhador da fazenda, para satisfazer sua mulher, Catirina, grávida e com desejo de comer língua de boi, mata um boi da fazenda. Depois reparte o restante do boi entre os vizinhos. Sobrando apenas o par de chifres e o rabo que ninguém quis. O amo sente falta de seu boi preferido, vindo do Egito e manda os vaqueiros e os índios procurá-lo. O vaqueiro, aborrecido por não ter recebido nenhuma parte do boi, conta tudo para o fazendeiro. Nego Chico e Catirina fogem para outra cidade. O fazendeiro convoca doutores, padres, feiticeiros e pajés e tenta de tudo para ressuscitar o boi, mas nada dá certo. Anos se passam e o fazendeiro continua chorando pela morte do boi, a história se espalha pela região e, Nego Chico e Catirina ficam sabendo e se arrependem. O filho do casal, já grandinho, ouviu a história e pediu aos pais que o levassem até a fazenda. Lá pegou o rabo do boi, espiou lá dentro e deu três sopros muito fortes. O boi, então, viveu e saiu chifrando quem tivesse pela frente. O amo não se aguentava de tanta alegria. Abraçava todos e até perdoou Catirina e Nego Chico. Todos comemoram em uma grande festa. Encontramos ali representadas, as três etnias formadoras do povo brasileiro: o senhor branco, o casal descendente da África: Pai Francisco e Catirina e o índio representado na figura do pajé. Ainda que não tão visível, e sendo considerado por alguns como manifestação profana, o caráter religioso se encontra presente nos folguedos do boi. Entre os conflitos nos quais os seres humanos se embatem diariamente, encontra-se também o conflito da vida e a morte explicitada no caso do boi que morre e depois ressuscita. Ao se repetir todos os anos, a representação teatral do boi nos dá um senso cíclico de continuidade e esperança revelado no “milagre” da ressurreição.

“Nessa distinta função religiosa, a representação do boi relembra outros cultos que vêm desde o nascimento do Menino Jesus, para depois juntar-se à vida pastoril do Nordeste e à civilização do couro de cultura sertaneja. Descansando no presépio, o boi adora e acalenta, bafeja proteção. Na alquimia das tradições, o boi do bumba resulta sacro e profano, não somente pela contribuição portuguesa que angaria para o Brasil toda a riqueza cultural do Ocidente e do Oriente. Os processos de assimilação e transculturação ainda decorrem de outros saberes populares, de raízes indígenas e africanas, pois o folguedo encerra o verdadeiro drama brasileiro” (SAGAE, 1998).

---

<sup>66</sup> “Brincadeira” é expressão nativa muito usada em vários folguedos brasileiros. O termo assinala, com propriedade, sua dimensão lúdica e festiva.

Sendo assim, podemos concluir que:

“[...] o Bumba-meu-boi é parte das lembranças imemoriais dos rituais dos cultos agrários, dos jograis medievais, das porandubas<sup>67</sup> dos indígenas, das parlendas interesseiras dos mascates, do encantamento das estórias e lendas, das experiências acumuladas de pajés, feiticeiros, magos e evangelizadores, das narrativas dos navegantes, mas, e, principalmente da comédia dell'arte italiana, das danças dramáticas espanholas e dos autos portugueses.[...] Simples, emocional, direto, linguagem narrativa e uma ampla identificação por parte do público pela estrutura dramática dos seus personagens alegóricos, pelos incidentes cômicos e contextuais, pela gravidade dos conflitos e pelo desenlace quase sempre alegre, que funcionaram historicamente como um processo catártico de evacuação e purificação das tensões ocorridas no cotidiano dos escravos, índios e brancos” (*Ibidem*).

## REIS DE BOI

Através das gerações, os grupos de Reis de Boi mantêm viva essa tradição graças à dedicação e devoção de seus integrantes. Todos os anos renovam sua fé nos Reis Magos por meio das apresentações durante o período que se inicia em 06 de janeiro, dia de Santos Reis (como os três Reis Magos são chamados), se estendendo por todo mês de Janeiro, até 03 de fevereiro, dia de São Brás, o santo protetor das gargantas. Durante todo o mês de janeiro, percorrem casas e comunidades onde são convidados, levando alegria e momentos de fé. Os participantes dos grupos em sua maioria são pessoas de uma mesma família, que no nosso entendimento, é fator primordial e determinante para a perpetuação do Reis de Boi. Todos participam ativamente, contribuindo de diferentes maneiras. Entre os que atuam diretamente na apresentação do Reis de Boi, conta-se um quantitativo que varia de 14 a 30 pessoas. Os grupos apresentam em sua composição: o Mestre, o Sanfoneiro, o Violeiro, os Marujos, o Vaqueiro, a Catirina, o Boi e os Bichos.

### Os personagens

O *Mestre* é o responsável pelo grupo. É ele quem comanda e traz consigo o conhecimento e a prática da brincadeira, que lhe foi transmitida geralmente no âmbito familiar através da oralidade e da prática. Esta transmissão de conhecimento se dá através da prática e começa desde a infância. Vai crescendo dentro do grupo e aprendendo com os mais velhos até se tornar adulto e assumir a condição de Mestre.

---

<sup>67</sup> *Poranduba* - s.f. *Bras. História; relação; notícia*. Disponível em: <http://www.dicionarioaurelio.com/Poranduba.html>

Normalmente o Mestre faz o papel de *guia* e ‘tira’ as marchas, embora, estas também possam ser ‘tiradas’ por outras pessoas do grupo. É importante também, como elemento agregador dos participantes do grupo. É responsável pela organização do grupo de um modo geral: marcar os ensaios, providenciar as vestimentas, armazenar os bichos, representar o grupo, comparecer às reuniões com a prefeitura, agendar as apresentações, providenciar o transporte, enfim, cuidar de qualquer impedimento ou problema que o grupo venha a ter.

O *Sanfoneiro* e o *Violeiro* são os responsáveis pela harmonia das músicas. Posicionam-se um de frente para o outro, em par, no início das filas. Eles têm que estar afinados um com o outro. Todos os mestres nos relataram a importância da afinação e do “casamento sonoro” entre estes dois instrumentos. O som dos dois é como o som das vozes dos Marujos, que devem se equilibrar num encontro entre vozes mais graves e mais agudas, as quais eles chamam de *primeira* e *segunda* voz. São eles também que fazem as “evoluções”, sendo seguidos por todos os marujos.



Reis de boi de Antônio Galdino – 2012  
Fotografia: Fabiane Salume



Reis de boi do Valentim - 2014  
Fotografia: Fabiane Salume

Os *marujos* tocam os instrumentos de percussão e cantam as marchas, ocupando funções de *guia*, ‘*contra guia*’ e *coro*. Depois do par formado pelo sanfoneiro e pelo violeiro, vem o par de *guias*, seguido pelo par de ‘*contra guias*’ e por fim, seguido do restante dos marujos, sempre aos pares. Os *guias* é que puxam a marcha, geralmente os dois primeiros versos de uma quadra, respondidos pelos ‘*contra guias*’. Os pares seguintes formam o *coro* que repetem os ‘*contra guias*’. A quantidade média de marujos é de 14 a 20 por grupo, sendo a maioria homens, mas, verificamos a presença de mulheres nos grupos entrevistados. Constatamos com muita alegria um quantitativo cada vez maior de crianças no grupo, o que indica a possibilidade de perpetuação dessa manifestação.



Reis de boi das Barreiras – Festa das Barreiras -2014  
Fotografia: Fabiane Salume

*O vaqueiro* é personagem da “*brincadeira do boi*”, também chamado de Pai Francisco, personagem misterioso se esconde atrás de uma máscara, de uso obrigatório, que não é explicada por nenhum dos entrevistados. Além da máscara, o vaqueiro também carrega e faz uso de um cajado. Durante a brincadeira é ele quem conduz a venda, a morte e a ressurreição do boi.



Máscara do vaqueiro do Sr. Paixão  
Fotografia: Fabiane Salume



Vaqueiro do Reis de boi dos Barros  
Fotografia: Fabiane Salume

*A Catirina* é um personagem que é encontrado em quase todos os folguedos do boi e faz o contraponto cômico. É a esposa do vaqueiro, sendo sempre representada por um homem vestido de mulher. Também aparece de máscara, quando entra em cena, diverte a todos, tirando os homens pra dançar, causando ciúmes no vaqueiro que exige o dinheiro de quem dança com ela.



Catirina do Reis de boi de Tião de Véio - 2014  
Fotografia: Fabiane Salume



Máscara Catirina do Sr. Paixão  
Fotografia: Fabiane Salume

*O Boi é o personagem principal da 'brincadeira' aparece sempre acompanhado do cachorro e do Vaqueiro. Embora traga em si um aspecto brincalhão e profano dentro da manifestação, é importante lembrar que o boi se relaciona com o momento sagrado do nascimento do menino Jesus, que segundo as Escrituras Sagradas, nasce em um estábulo cercado por animais, inclusive o boi.*



Boi do Sr. Paixão  
Fotografia: Fabiane Salume



A brincadeira do boi. *Reis de boi* de Tião de Véio - 2014  
Fotografia: Fabiane Salume

A entrada dos *Bichos* é revestida de grande euforia, um misto de curiosidade e medo toma conta de todos que acompanham a apresentação, principalmente as crianças. Os bichos investem contra as pessoas assustando e divertindo os presentes. Não existe um quantitativo de bichos pré-determinado, variando de acordo com o grupo.



Bichos do *Reis de boi* das Barreiras – 2014 Fotografia: Fabiane Salume

### Os Instrumentos Musicais

Os instrumentos utilizados são o violão, a sanfona de 8 baixos e os pandeiros. Porém, pode haver variações como o afoxé, o reco-reco e o tamborim. Os pandeiros são responsáveis pelo ritmo das marchas. A batida dos pandeiros é basicamente dividida em três tipos: o tempo forte marcado por uma batida com o polegar, uma base que varia segundo a marcha e a batida final com um repique. A sanfona e o violão como vimos anteriormente, são responsáveis pela harmonia da música, por isso, ser de boa qualidade é fundamental. Segundo os mestres, não é qualquer sanfona que dá conta de acompanhar o *Reis*, tem que ser de oito baixos e ter boa sonoridade.

### As Marchas

*“Santos Reis estão me chamando  
pra com eles passeá  
onde eles estiver  
eu também vou estar”.*<sup>68</sup>

As Marchas, assim como os demais elementos compositivos e participativos do *Reis de boi*, ocupam seu lugar de destaque com uma variedade de ritmos, letras e melodias que animam e dão sentido a cada momento vivido e representado nesta manifestação.

A composição das Marchas geralmente é feita pelos mestres ou por integrantes do grupo, e muitas vezes de forma coletiva, feita na hora dos ensaios, ou ‘tirada’ antes e melhorada na hora para adaptar ao violão e à sanfona. Seu quantitativo é variável, alguns Mestres falaram em 12, 16 e houve quem nos relatasse até 25 marchas ao todo. Esta variação ocorre dependendo do lugar onde o *Reis* se apresenta. Apesar da flexibilidade

---

<sup>68</sup> Trecho do “*Som de Reis*”, citado pelo Sr. Paixão.

no quantitativo de marchas, existem aquelas que estão sempre presentes, são obrigatórias e apresentadas seguindo uma ordem, são elas: *O Som de Reis (Reis da Porta)*, o *Descante*, a *Marcha de Entrada*, a *Marcha de Ombro*, o *Baiá*, a *Marcha do Vaqueiro*, a *Marcha do Boi*, a *Marcha dos Bichos*, a *Marcha de Despedida* e a *Marcha da Retirada*. Cada marcha possui suas características e seu momento de apresentação. Vamos entender então, como cada uma delas aparece no decorrer da manifestação: diante da porta fechada, seja na Igreja ou em uma casa, o sanfoneiro e o violeiro puxam o *Som de Reis* ou o *Reis da Porta*, que é a primeira Marcha a ser cantada. Esta Marcha fala do nascimento de Jesus e tem por finalidade avisar que o Reis de Boi está chegando. Ela é cantada somente pelos guias e contra-guias, acompanhados do violão e da sanfona.

*Andei, andei, te procurei, não encontrei  
Aonde você estava meu grande amor                    (Guias)  
Eu tava no seu coração  
Que sempre me apaixonou*

*Você disse que homem não chora  
E é mentira que já chorou                    (Contra guias)  
Um homem quando chora  
No seu coração sente a dor.<sup>69</sup>*

O “*Descante*” é a segunda marcha tocada, é o pedido de ‘abrição’ de porta, pede permissão para entrar e louva os Santos Reis. Também é cantada apenas pelos guias e contra-guias, acompanhados do violão e da sanfona. Aberta a porta, o *Reis* entra cantando a “*Marcha de Entrada*”, que é o pedido de licença, a saudação:

*“Viemos nessa casa  
com amor e alegria,  
viemos festejas Santos Reis  
que hoje é seu dia”<sup>70</sup>*

Outras marchas não têm uma ordem obrigatória, nem fala de nenhum tema específico, mas estão sempre presentes nas apresentações, seja na Igreja, ou nas casas. São elas: “*Marcha corrida*”, que, como o próprio nome diz, é mais rápida, “*animada*”. “*Marcha de Ombro*”, mais calma e com o ritmo mais cadenciado, marcado pelas batidas de ombro entre os Marujos.

<sup>69</sup> Trecho do “*Reis da Porta*”, citada pelo Sr. Antônio Galdino.

<sup>70</sup> Trecho da “*Marcha de Entrada*”, citada pelo Sr. Paixão.

*“Na copa do meu chapéu  
Eu trago, cravo e rosa  
Parece uma estrela D’Alva  
Quando vem rompendo a aurora”<sup>71</sup>*

“*Baiá*”, uma marcha mais “*ligeira*” que a ‘*Marcha de Ombro*’, mais solta e dançante. Durante todas essas marchas podem acontecer “*evoluções*”, que são coreografias, geralmente comandadas pelo Sanfoneiro e pelo Violeiro.

As próximas marchas representam o lado profano da ‘brincadeira’. Nesse ponto, vale ressaltar que, se a apresentação for ao interior da Igreja, daqui em diante, o grupo sai e o resto da apresentação ocorre do lado de fora. Nas apresentações em casas, não é necessário essa saída.

Primeiro vem a *Marcha Rodada do boi* e em seguida a “*Marcha do Vaqueiro*”, primeiro personagem a entrar na brincadeira. Esta é uma marcha muito animada onde o Vaqueiro exibe um belíssimo sapateado. Em um determinado momento, a cantoria é interrompida para que o Vaqueiro estabeleça o diálogo da venda do boi. Feita a venda, retoma-se a cantoria e o Vaqueiro chama o boi que, entra e brinca com o público, sempre acompanhado do cachorro. Num determinado momento, o Vaqueiro dá uma paulada na cabeça do boi, que cai. A marcha se torna mais lenta e a letra acompanha o momento vivido pelos personagens. Após a reza e a cura do boi, voltam a cantar alegremente a *Marcha de saída do boi*, enquanto ele se retira da brincadeira.

Em seguida entra o Vaqueiro, que retorna com a bicharada ao som da *Marcha dos Bichos*. É neste momento que acontece uma variação no quantitativo das marchas, pois, existem grupos que cantam uma marcha diferente para cada bicho, e aí, quanto mais bichos, mais marchas. Outros agrupam os bichos em pares, ou em trios e cantam uma marcha para cada grupo, reduzindo assim o número de marchas.

Novamente o Vaqueiro sai, desta vez levando consigo os bichos e retorna com sua “distinta” esposa *Catirina*. É a parte cômica e mais desprendida da brincadeira, tanto, que esta personagem não possui uma marcha específica, mas sim, diverte a todos ao som de um forró. Neste ponto a brincadeira vai chegando ao fim. Os personagens saem de cena e novamente ficam apenas os músicos e Marujos, que cantam a *Marcha de Despedida* da brincadeira, outra *Marcha de Ombro* e a *Marcha de Retirada*, finalizando assim a apresentação.

---

<sup>71</sup> Trecho da “*Marcha de Ombro*”, citada pelo Sr. Antônio Galdino.

Vale ressaltar dois fatos curiosos: o primeiro é a ausência de registro escrito das letras das Marchas, delegando ao Mestre e aos guias a responsabilidade do ensinamento, que é feito de forma oral e repetitiva nos ensaios, até que todos memorizem. O segundo é que as Marchas são sempre inéditas, ou seja, todos os anos novas marchas são escritas. Esta singularidade faz com que os temas utilizados na escrita das letras das marchas, abordem, além das temáticas religiosas, clássicas e habituais, também, atualidades de cunho político, social e econômico. É a tradição permitindo-se mesclar e interagir com o meio circundante, confirmando o dinamismo da cultura.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como vimos na introdução deste trabalho, as tradições culturais no Brasil são frutos do entrelaçamento de diferentes povos. Dentre estas tradições, destacamos o Reis de boi, cuja devoção aos Reis Magos, foi trazida juntamente com o catolicismo implantado no Brasil pelos colonizadores portugueses.

Ao longo de nossa pesquisa nos últimos cinco anos, constatamos que o Reis de Boi mantém viva a devoção e a narrativa da visitação dos reis magos e assume características populares. Com muita dedicação, poucos recursos e quase nenhum apoio dos órgãos públicos, os Mestres seguem à frente dos grupos enfrentando todo tipo de adversidade para manter viva esta tradição, que se revela através de sua fé e devoção; Os Mestres transmitem essa tradição, de geração em geração, através da oralidade e da prática, colaborando com a preservação da memória coletiva e a promoção e o respeito à diversidade cultural.

Ao longo de seus mais de trezentos anos de existência, foi sendo recriada e modificada coletivamente pela comunidade e pelos grupos. Através dos gestos, evoluções, ritmo, harmonia, melodia, cores, fitas e flores, levam a fé, esperança, amor, alegria e diversão a todos que participam e presenciam as apresentações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROSO, O. (2008). *Reisado: Um Patrimônio da Humanidade*. Juazeiro do Norte: Banco do Nordeste.

BÍBLIA SAGRADA (2003). Tradução portuguesa da versão francesa dos originais: grego, hebraico e aramaico, traduzido pelos monges Beneditinos de Maredsous (Bélgica). (158ª Ed.). Editora Ave Maria (Edição Claretiana).

CÍNTIA, C. *Qual é a origem do bumba-meu-boi e o que ele representa?* Disponível em: <http://mundoestranho.abril.com.br/materia/qual-e-a-origem-do-bumbameuboi-e-o-que-ele-representa>

MARQUES, E. *Boi de Morro*. Disponível em: [http://boidemorros.com.br/pagina\\_genealogia\\_origens.php](http://boidemorros.com.br/pagina_genealogia_origens.php)

NEVES, G. S. (2008). *Coletânea de estudos e registros do folclore capixaba: 1944-1982*. Vitória: Centro cultural de Estudos e Pesquisas do Espírito Santo.

PASSARELLI, U. *Reisados Brasileiros: tipologia*. 2003. Disponível em: [https://docs.google.com/document/d/1tai6pH4BS\\_aTDk0zkMugrjNiVeZUqx34URp177fWBSQ/edit?pli=1](https://docs.google.com/document/d/1tai6pH4BS_aTDk0zkMugrjNiVeZUqx34URp177fWBSQ/edit?pli=1)

SANTOS, I. L. P. (2008). *Os Palhaços das manifestações populares brasileiras: Bumba meu boi, Cavalo Marinho, Folias de Reis e Pastoril Profano*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Artes. São Paulo: Universidade Paulista (UNESP).

SAGAE, P. O. (1998). Do Boi ao Brasil-bumba: alegria, alegoria. *Revista Tema*, São Paulo, 32, jul-dez.

SILVA, A. M. F. (2006). *Reis Magos: História, arte, tradições: fontes e referências*. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial.

TORRES, L. B., & CAVALCANTE, R. (2007). Festas de Santos Reis. *Salto para o Futuro*, Boletim 02, abril de 2007. Aprender e Ensinar nas Festas Populares. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto.Rio,Abril 2007>

## AS QUALIDADES DINÂMICAS DOS MODOS MIXOLÍDIO, DÓRICO E FRÍGIO NA IMPROVISACÃO CLÍNICO-MUSICAL

*The dynamic quality of phrygian, doric and mixolidian modes in the clinical-musical improvisation*

QUEIROZ, Gregório J. Pereira<sup>72</sup>

---

### **R**esumo

Estudo das qualidades dinâmicas e da ação de forças presente nos modos mixolídio, dórico e frígio, e de seus potenciais na prática clínica musicoterapêutica, em especial nas improvisações clínico-musicais.

### **A**bstract

The study of the dynamic qualities and of the action of forces present in the Mixolidian, Phrygian and Doric modes, and of your potentials in the clinical practice music therapic, especially in the clinical-musical improvisations.

**Palavras-chave:** *modos; qualidades dinâmicas; movimento nas escalas; improvisação clínico-musical.*

**Keywords:** *modes; dynamics qualities; scales motion; clinic-musical improvisation.*

**Data de submissão:** Setembro de 2015 | **Data de publicação:** Dezembro de 2015.

---

<sup>72</sup> GREGÓRIO J. PEREIRA DE QUEIROZ - Graduado em Arquitetura (FAUUSP). Especialista em Educação Musical com área de concentração em Musicoterapia” (Faculdade Carlos Gomes) e “Musicoterapia na Saúde” (Faculdade Paulista de Artes). Mestrando em Psicologia Social, Instituto Psicologia – Universidade de São Paulo. BRASIL. Correio eletrônico: [gjpqueiroz@usp.br](mailto:gjpqueiroz@usp.br).

O intuito deste trabalho é fornecer bases para o pensamento musical e musicoterápico com vistas ao trabalho de improvisação clínica, a partir da análise das qualidades dinâmicas, e movimentos resultantes destas, em três dos modos diatônicos – mixolídio, frígio e dórico – comparando-os com a dinâmica do modo diatônico maior, o modo sobre o qual se estabeleceu a música ocidental nos últimos quinhentos anos.

As qualidades dinâmicas da música feita sobre estes modos podem colaborar com as intenções do clínicas do musicoterapeuta na improvisação clínico-musical de modo diferente do que o fazem os modos diatônicos maior e menor, alargando o material musical que o musicoterapeuta venha a utilizar.

Os modos mixolídio, dórico e frígio têm movimentos e dinâmicas que diferem do modo maior. A música executada nestes modos contém diferentes significados, postulam outras movimentações para a interioridade humana. O interesse do estudo está no uso das escalas na improvisação musical em musicoterapia justamente por elas colocarem em jogo outros movimentos.

Além de descrever com palavras como é o movimento da escala natural em cada modo – tarefa ingrata, pois que palavras descrevem mal dinâmicas; elas descrevem melhor objetos – também indicamos em quais momentos e situações do processo terapêutico o uso destas escalas poderia ser pertinente.

A descrição do movimento é compreendida de modo mais adequado ao se escutar as escalas soarem em um piano ou outro instrumento. Em oficina apresentada sobre o modo mixolídio (QUEIROZ, 2003b), no XI Simpósio Brasileiro, além da própria escala, foram apresentados exemplos deste modo em peças populares e eruditas, e solicitado aos participantes improvisar ao piano sobre o modo mixolídio, ilustrando auditivamente o movimento dinâmico.

Não dispondo de tais recursos no texto de um artigo, contamos com a familiaridade que os leitores possam ter com as escalas, em sua experiência musical; recomendamos a audição das escalas sob a perspectiva aqui apresentada. Em especial, sensibilizar-se com as qualidades dinâmicas das notas musicais e seus movimentos, lendo este texto ao mesmo tempo em que são tocadas as notas que exemplificam o que aqui expomos.

Partiremos de um ponto conhecido pelos estudantes de música, o modo maior, e a fundação que lhe dá base, a ordem diatônica, para, a partir destes dados, construir o pensamento sobre os modos e a utilização musicoterápica.

A música ocidental tem por base uma determinada seleção de notas, denominada *ordem diatônica*. Esta ordem divide em sete a gama de frequências compreendida em uma oitava, do seguinte modo: tom (T), tom, semitom (ST), tom, tom, tom, semitom; e assim por diante.

1	2	3	4	5	6	7	8=1	2	3	4	5	
...	T	T	ST	T	T	T	ST	T	T	ST	T	...

**Ilustração 1** - A Ordem Diatônica e sequência de tons e semitons

Esta sequência específica de tons e meios tons em uma oitava é a base para a música ocidental. Pode-se mesmo dizer que toda a música ocidental vive dentro do universo definido por esta sequência organizada de notas musicais. A razão disto ser assim já foi bastante discutida, sem se avistar explicação. Seguiremos outro caminho que não o da discussão de *por que* isto é assim, mas *o que* acontece a partir da distribuição das notas ser essa, tal como indicado por Zuckerkandl (1973, p. 38):

“Estudiosos da música, físicos e filósofos têm se esforçado para encontrar uma base racional para o fato do arranjo de notas em nossa música ser precisamente este e nenhum outro. Suas especulações não têm sido particularmente frutíferas. Neste estudo seguiremos uma linha diferente de questionamento. Não perguntaremos: *por que* é este o sistema de notas de nossa música e não outro? Perguntaremos: o que o fato das notas serem arranjadas deste modo e não de outro *faz* pela música; o que nossa música *possui* em seu sistema de notas?”

A ordem diatônica está mais do que estabelecida na música ocidental, e mesmo o atonalismo e o dodecafonismo nascem de um arranjo particular da ordem diatônica, que é aquele em que os semitons são preenchidos por igual, a *escala cromática* – na verdade, nascem da descaracterização desta ordem pela igualdade dos intervalos; onde os intervalos são iguais, onde cada um é tão bom quanto qualquer outro para toda e qualquer função, perde-se a ordem, deixa-se de ter a dinâmica e o movimento na escala.

“É muito significativo que o sistema racionalmente perfeito, a igual distribuição das notas por todo o espaço tonal, representa, considerando musicalmente, a dissolução de toda a ordem: entre as notas da escala cromática não há relações de apontar e ser apontado, de gravitação ou atração – nenhuma relação dinâmica; qualquer nota é tão boa quanto qualquer outra. A escala cromática tocada rapidamente lembra o guincho de uma sirene – o resultado é o caos tonal” (ZUCKERKANDL 1973, p. 39).

Mantendo-se a sequência de intervalos de tons e semitons, há uma grande gama de possibilidades em se ter diferentes escalas diatônicas. No dizer de Zuckerkandl (1973, p. 30), “existe somente uma ordem diatônica, mas existem diferentes escalas diatônicas, cada uma tendo seu padrão peculiar e produzindo sua expressão tonal peculiar. As diferenças são chamadas diferenças de *modo*”.

Os *modos* são os diferentes modos de organizar a ordem diatônica. Conforme tomamos como início uma nota ou outra, temos diferentes sequências de intervalos entre as notas, diferentes *modos da ordem diatônica*. A sequência dos intervalos é diferente em cada modo. Assim, na sequência de intervalos apresentados na Ilustração I, ao iniciar a escala no número 1, temos o modo jônico; o modo dórico ao iniciar no número 2, o modo frígio no número 3, o modo mixolídio no número 5 e o modo eólio no número 6. A sequência de intervalos definida a partir desses inícios define a distribuição das notas para cada modo<sup>73</sup>.

*Música modal* é aquela que tem por base algum dos modos acima enunciados. O modo jônico, embora também faça parte da música modal, deu origem a algo que não é propriamente um modo, pois que se desenvolveu como que em profundidade, gerando possibilidades harmônicas que não foram possíveis a partir dos demais, nem de outras ordens que não a diatônica. Aquilo que escutamos de música no Ocidente é, quase em sua totalidade, baseado no modo jônico ou maior; este tem sua contraparte no modo menor, derivado do eólio. O desenvolvimento da música ocidental, erudita e popular ocorreu predominantemente dentro dos modos maior e menor – o que conhecemos por *harmonia* resulta desse desenvolvimento.

As qualidades dinâmicas, como definidas por Zuckerkandl, são qualidades presentes no modo maior<sup>74</sup>, na escala de sete tons cuja sequência de intervalos é tal, que produz certa dinâmica entre as notas, um movimento em direção à sua meta e um desejo de completude, de realizar o fato de formarem um sistema.

“Qualidade Dinâmica é a qualidade propriamente musical de uma nota, é o que permite à nota tornar-se *portadora de significado* . . . A nota dentro de um contexto musical, de uma melodia, torna-se ativa; uma qualidade advém a ela enquanto participante de um sistema de notas: a demanda por completude, por restauração do equilíbrio, por atração, por ser atraída, por ir para adiante” (ZUCKERKANDL, 1973, p. 38).

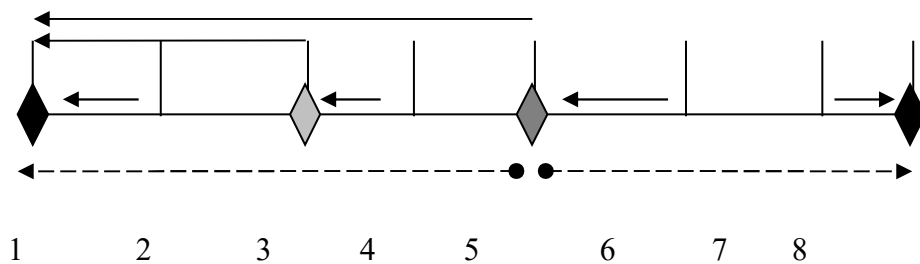
---

<sup>73</sup> Estes nomes são aqueles utilizados pela terminologia legada pela música medieval. Os gregos antigos utilizavam os mesmos nomes, mas atribuídos a outras sequências de intervalos. Neste trabalho, utilizamos os nomes da terminologia medieval.

<sup>74</sup> O estudo das qualidades dinâmicas no modo menor foi abordado, sucintamente, por Zuckerkandl, em *The Sense of Music*, 1971, pp. 30,36.

Qualidades Dinâmicas são as dinâmicas de movimento que escutamos nas notas, expressando seu lugar no sistema tonal. Elas estão presentes na ordem diatônica, e não apenas em um ou outro dos modos desta ordem. Assim, estaremos aqui expandindo para mais três modos as explanações que Zuckerkandl fez para o modo maior, de modo a conhecer com que espécie de movimento estes modos nos levam a nos movermos junto com eles.

Na *escala maior diatônica*, o movimento de cada nota aponta para a nota 1 (tônica), que é o centro do sistema. A nota 2 gravita em direção à 1, assim como a 7 gravita (ainda mais urgentemente) em direção à 8 (= 1). As notas 3 e 5 também tendem em direção a 1, mas seus esforços são menos francos: não rompem com seus lugares, têm raízes mais firmes em si mesmas; podem ser descritas como tendo um exterior equilibrado e um interior tenso. 4 gravita para 3, 6 gravita para 5, e, por meio destas, também apontam para 1. Este é um resumo da exposição feita por Zuckerkandl, em *Sound and Symbol: Music and the External World* (p. 40).

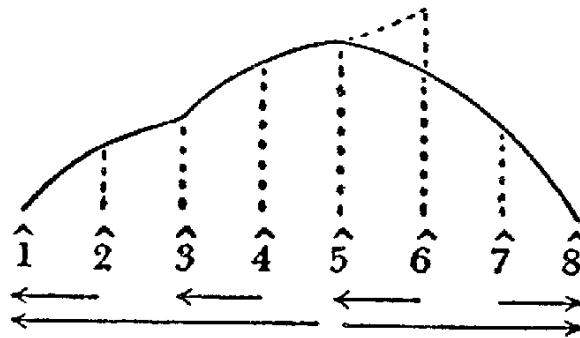


**Ilustração 2** - As forças de atração presentes no modo diatônico maior e seus polos de força.

A força ativa (flechas inferiores tracejadas, na Ilustração II) puxa as notas de volta para 1, em todo o percurso desde 1 (tônica) até 5 (dominante). Somente quando chegamos em 5 encontramos alguma estabilidade semelhante àquela que encontramos em 1, mas não tão arraigada. 1 é o polo principal, 5 é o contrapolo. De 5 a 8, a força ativa puxa as notas em direção a 8. No trecho entre 5 e 6, há duas forças ativas, uma puxando em sentido contrário à outra; é neste ponto que a escala reverte seu sentido e puxa o movimento em direção a 8; aqui ainda está presente o empuxo da força ativa de 1 a 5, que como que por inércia tende a se estender além, e começa a se fazer presente a atração de 8 puxando o movimento e fazendo as notas gravitarem em sua direção.

Abaixo, a reprodução do diagrama que consta do livro *Sound and Symbol*, de Zuckerkandl, que representa os 7 intervalos ascendentes do modo maior (coordenada horizontal) e as qualidades dinâmicas de cada trecho do percurso entre as notas (coordenada vertical), com a curva crescente indicando aumento da tensão dinâmica –

com o máximo no ponto 5 – e a curva decrescente indicando a volta ao repouso, à dinâmica zero, à meta de recuperação do equilíbrio absoluto, igual ao do ponto 1. Este é o diagrama das qualidades dinâmicas percorridas quando percorremos a escala diatônica maior, o diagrama da *organização de seu campo dinâmico*.



**Ilustração 3:** Diagrama de Zuckermandl para a organização do campo dinâmico da escala diatônica maior.

O movimento da escala vai contra a força ativa de 1 a 5, quando atinge o ponto mais ‘distante’ de 1, o polo 5. O passo 6, que pareceria levar o movimento ainda mais para longe, é atraído por meio de 7 para 8, a favor da força ativa, como um retorno ao início: 8 = 1, centro da escala maior.

Este é o resumo dos movimentos ouvidos na escala maior quando tocada nota após nota. Qualquer outra melodia feita dentro desta escala terá seu movimento desenhado *contra este movimento de fundo*, isto é, as tensões acima descritas são as tensões de base da escala maior e formam o pano de fundo, o campo dinâmico, contra o qual surgem as tensões e movimentos das melodias criadas. Quando dizemos *contra*, queremos dizer, não algo que nega o movimento de base, mas contra como quando se diz que uma determinada cor surge mais viva *contra* um determinado fundo (de sua cor complementar, em especial), ou mais amortecida contra outro fundo (feito de cor semelhante). Todo movimento só pode ser percebido *contra* um fundo, por comparação com algo que permanece relativamente imóvel. Não nos damos conta, mas as melodias soam como soam por contraposição ao movimento de fundo, às forças ativas e às forças de atração e gravitação naturais da escala maior.

O fato das melodias no modo maior terem “por trás” de si este campo dinâmico dá a elas um colorido particular, próprio do modo maior. Claro, há melodias que seguem o fluxo natural do campo, outras que negam suas forças ativas, mas todas as melodias compostas dentro do modo maior (isto é, respeitando as 7 notas com os devidos intervalos desta escala) firmarão seu movimento a partir deste campo.

Do mesmo modo que uma andorinha voa utilizando-se da lei da gravidade e das correntes de ar (e das leis fixas e inexoráveis que regem estes dois fenômenos da natureza), e a partir destas é capaz de fazer todos os voos e recortes imagináveis no ar, também as melodias fazem muitos desenhos a partir da gravitação de todo o sistema em torno do polo 1 e do contrapolo 5.

O que este campo dinâmico nos diz, o que ele tem de característico? Afinal, estamos esmiuçando-o para, por comparação, apresentar os demais modos que nos propusemos a mostrar; então, como caracterizar o campo dinâmico do modo maior, o que ele tem de particular?

A principal característica é o ponto 8 ter a mesma característica dinâmica do ponto 1: a escala maior parte do repouso absoluto, e atinge *o mesmo* repouso absoluto. A meta da escala, seu ponto de chegada, é também seu ponto de partida. É uma escala cujo desenho diz de algo que vai adiante até atingir sua origem! Algo que não tem contrapartida no mundo físico: quanto mais avançamos, mais nos aproximamos da origem da qual partimos.

“A distância em afinação desde o ponto de partida aumenta a cada passo, mas com a oitava nota estamos novamente no ponto de partida. O partir torna-se um regresso; o início torna-se o fim. Este é o fenômeno que foi apropriadamente chamado “o milagre da oitava”; Ernest Kurth o caracteriza como “um dos grandes enigmas... o começo da irracionalidade na música, algo sem paralelo em todo o resto do mundo fenomênico”... o fenômeno da oitava revela a estrutura do mundo das notas: uma estrutura rítmica, podemos chamá-la, a qual estampa a forma de adiante-e-atrás, com-e-contra, cá-e-lá, acima-e-abaixo, em todo movimento tonal – a forma de onda, do pulso, da respiração. As formulações que no mundo do espaço são paradoxais, até mesmo sem sentido – onde quer que eu vá, eu volto; partida e meta são uma e a mesma coisa; todos os caminhos levam de volta ao seu próprio começo – são no mundo das notas, simples afirmações dos fatos” (ZUCKERKANDL, 1973, p. 92).

O campo dinâmico da escala diatônica maior contém um movimento que busca o repouso perfeito em sua origem, não importa para que lado se caminhe dentro dele. É sobre este pano de fundo que ouvimos todas as suas melodias; em outras palavras, todas as melodias ressonam essa busca do repouso perfeito, do retorno à origem, do encontro final com o centro gerador do sistema – uma imagem sonora símile à ideia de retorno ao centro ou do encontro com o *Self*. Todavia, associada ao que for, a forma da escala maior expressa o movimento para o mais longe e de volta à origem, não importa em que direção ele ocorra. Poder-se-ia quase dizer de uma obrigação em relação à perfeição do todo, da imposição da harmonia do conjunto sobre qualquer uma de suas partes em particular.

Talvez ouçamos música com demasiada desatenção, e tenhamos perdido a percepção direta do movimento que subjaz às melodias das músicas de nossa cultura. Mas não importa se nossa percepção é capaz de perceber ou não: este campo dinâmico está atuante. Se perdemos a sensibilidade a ele, isto não quer dizer que ele deixou de existir, mas que nós perdemos a capacidade de percebê-lo – o problema está em *nossa* percepção, e não na necessidade de demonstrar a existência das qualidades dinâmicas ou do campo dinâmico das diferentes escalas. Como afirma Zuckerkandl (1973, p. 103), “hoje consumimos musica em quantidades maiores do que em qualquer geração precedente. Mas não sabemos muito como ler o que colocamos escrito. Esquecemo-nos do significado dos caracteres”.

Outras escalas não contêm tal movimento de “atingimento da meta”, de retorno à origem; sua forma expressa outros movimentos. E é isso o que estaremos estudando nos outros modos ou escalas.

### **Modo Mixolídio**

O modo mixolídio tem início na nota 5 da ordem diatônica, como apresentada na Ilustração 1. Sua sequência é: tom, tom, semitom, tom, tom, semitom, tom. Equivale a tocar, nas teclas brancas do piano, de Sol até Sol oitava acima (daí ser denominado também ‘modo de Sol’). O modo maior é formado por dois tetracordes maiores; o mixolídio é formado por um tetracorde maior seguido de um tetracorde menor.

Há uma única diferença entre o modo maior e o mixolídio: o sétimo grau do modo maior baixado em meio tom no mixolídio (começando a escala em Dó, temos Si<sup>b</sup> em vez de Si natural). A sensível perde sua força enquanto tal: a atração Si – Dó do modo maior não existe no mixolídio. Esta diferença produz um significado musical específico e característico, *que pode ser utilizado clinicamente*.

Mesmo a pequena alteração entre o modo maior e o mixolídio – o sétimo grau abaixado – gera movimentos diferentes entre estes modos. Esta diferença cria dinâmicas diferentes e, portanto, *significados diferentes* entre eles

O movimento da escala segue igual (à maior) de 1 a 6: atinge o contra-polo 5 (o ‘ponto mais distante’ de 1) e o ultrapassa em 6. Há atração de 6 para 7 (semitom), mas não há atração de 7 para 8. O movimento resta como que sem retornar ao ponto de início, segue para além, para o infinito, não enquanto volta à origem, mas como abertura a uma amplidão antes desconhecida.

O passo 5 – 6 carrega uma ambiguidade de direção, tanto no modo maior quanto no mixolídio, que é resolvida nos passos seguintes, 6 – 7 e 7 – 8. No diatônico maior, a resolução torna 8 = 1, um retorno. No mixolídio, a resolução torna 8 outro que não 1 (acusticamente 8 é sempre 1, mas *dinamicamente* não). É como se 8 fosse uma conquista além de 1; o atingimento de algo que não estava presente no início. O “longínquo”, o “horizonte ampliado”, o “atingir algo além”, o “épico”, seriam, então, características dinâmicas (e não psicológicas) deste modo.

Por ser esta a característica dinâmica do mixolídio, e considerando-se que quando ouvimos música não apenas ouvimos o movimento de seu campo dinâmico, mas também – e principalmente – a audição do movimento é nos movermos junto com o movimento (ZUCKERKANDL, 1976, p. 157), as músicas elaboradas (compostas ou improvisadas) dentro deste modo nos levam a nos movermos para além do já conhecido, nossa interioridade se movimenta de modo a atingir algo além, a experimentar o que seja o horizonte ampliado em relação à condição na qual que começamos a audição.

Minha prática em improvisação clínico-musical tem mostrado que o modo mixolídio pode ser utilizado com proveito em:

1. Situações clínicas em que seja pertinente a dinâmica musical de “ir além” de onde se começou; por exemplo, quando o paciente ou o processo terapêutico está a superar um impasse diante de obstáculo ou limitação.

2. Situações de ir além de um dado limite, por meio de “coragem épica”, de movimento em espiral sem limite, sem fim; por exemplo, quando o paciente necessita experimentar o sentimento de coragem heroica; ou experimentar a confiança para se lançar em um vasto horizonte, uma ilimitação; ou de uma árdua tarefa pela frente

3. Situações de expressão da “distância longínqua de tempos e lugares”; por exemplo, a expressão positiva de algo almejado mas distante, do desejo de alcançar algo longínquo cuja realização demanda ir além de limites atuais.

4. Em meu trabalho, notei que pode ser contraindicada a utilização deste modo com pacientes que não têm noção de limite, julgando poder tudo e ser capazes de feitos extraordinários. Os pacientes com tendência exclusiva à exteriorização, e com dificuldade de interiorização, podem encontrar um reforço indevido à primeira tendência; não obstante, a utilização deste modo pode ser uma porta de entrada empática com sua condição, pela igualdade entre o tipo de movimento mixolídio e a tendência psicológica à exteriorização.

Quando, na improvisação clínico-musical, quero caracterizar o campo tonal e dinâmico como sendo o mixolídio, há alguns procedimentos básicos, que se mostraram eficazes para caracterizá-lo e para que as melodias produzidas fossem referidas a seu movimento de fundo:

A. A utilização de baixo *ostinato* em Sol, sendo a improvisação executada nas teclas brancas do piano. O baixo pode ser tocado em diversos ritmos e variações sobre a nota Sol.

B. O baixo em Sol pode ser complementado com a quarta e a quinta de Sol: Dó e Ré. Ou ainda complementado com a sétima nota, característica do modo: Fá.

C. A utilização dos acordes do I grau (maior), V (menor) e VII (maior) [como se fosse Sol maior, Ré menor, Fá maior, respectivamente], criando variações em torno da nota Sol no baixo, ou mesmo com sua presença reduzida a algumas marcações.

Há muitos outros procedimentos possíveis. Contudo, para iniciar a exploração dos movimentos e forças expressas por este modo, tais procedimentos são bastante suficientes. Mantidos tais procedimentos para que o baixo marque a dinâmica mixolídia, é possível improvisar – seja o paciente ou o próprio musicoterapeuta – nas teclas brancas do piano, gerando quantas melodias forem, que estas terão seu movimento percebido contra o fundo do campo dinâmico mixolídio, caracterizando assim o movimento interno que lhe é característico.

### **Modo Dórico**

O modo dórico difere bastante mais do modo maior, do que o fazia o mixolídio, por um lado, mas por outro lhe é mais semelhante. É estruturado por dois tetracordes menores. Assim, difere nos dois tetracordes do modo maior, mas lhe é semelhante por ter dois tetracordes de mesma espécie. O modo dórico tem início na nota 2 da ordem diatônica, como apresentada na Ilustração I. Sua sequência é tom, semitom, tom, tom, tom, semitom, tom, formando dois tetracordes menores. Equivale a tocar nas teclas brancas do piano de Ré a Ré (daí ser denominado também “modo de Ré”). A estrutura do tetracorde menor deve ser estudada aqui, pois ela fornece a base do movimento neste modo. Zuckerkandl, ao analisar este tetracorde na escala menor, diz:

“Bastante estranhamente, a mudança em afinação não afeta a qualidade dinâmica da nota 3 [a terceira nota do tetracorde]; no modo menor como no maior ela mostra a característica de estado de meio-equilíbrio, com uma leve mas marcada tensão interna apontando em direção a 1.” (ZUCKERKANDL, 1971, p. 31).

Assim, basicamente o modo dórico se assemelha ao maior, em seu movimento em direção a uma meta. Não obstante a observação de Zuckerkandl a respeito da qualidade dinâmica se manter no tetracorde menor, o impulso em direção à meta é sem dúvida menor do que no tetracorde maior. É como se o mesmo movimento transpassasse a escala com menor impulso, com, digamos assim, maior equilíbrio e menor compulsão em seu “ir adiante”.

A sequência de dois tetracordes menores no modo dórico gera dois trechos de movimento semelhantes, nos quais há direcionamento a uma meta, embora tenha um direcionamento equilibrado, “mostre a característica de estado de meio-equilíbrio com uma leve, mas marcada tensão interna apontando em direção à sua meta” (ZUCKERKANDL, 1973, p. 36), a nota de base da escala.

O reconhecido equilíbrio do modo dórico seria, então, resultante deste movimento presente igualmente em seus dois tetracordes. Uma curva semelhante à do modo maior, mas menos acentuada e simétrica, em seu movimento de se distanciar da nota base e voltar a ela, poderá simbolizar o movimento desta escala.

O movimento desta escala atinge o contrapolo formado pelas notas 4 e 5 e daí retorna a  $8 = 1$ , como no modo maior. Mas o arco do movimento é perfeitamente simétrico, como também mostram os intervalos de semitom simetricamente posicionados entre as oito notas da escala, nos intervalos 2-3 e 6-7, colocados entre os três conjuntos de dois tons inteiros. Ordem estável, perfeito equilíbrio, simetria harmoniosa são atributos do movimento dórico. Tais qualidades estão em linha com o que tradicionalmente lhe é atribuído.

Por ser esta a característica dinâmica do dórico, e considerando-se que quando ouvimos música não apenas ouvimos o movimento de seu campo dinâmico, mas também – e principalmente – que a audição do movimento é nos movermos junto com o movimento, as músicas elaboradas (compostas ou improvisadas) dentro deste modo nos levam a nos movermos em direção a um objetivo ou meta preservando o equilíbrio por todo o caminho e afirmando a ordem do conjunto pela exata simetria de suas partes; pode-se dizer que o atingimento da meta está subordinado à manutenção do equilíbrio e da harmonia ao longo do percurso até esse atingimento.

Minha prática em improvisação clínico-musical tem mostrado que o modo dórico pode ser utilizado com proveito em:

1. Situações clínicas em que seja pertinente uma dinâmica em que a ordem e o equilíbrio prevaleçam sobre tudo o mais, em que exista meta definida a ser alcançada, mas o *modo equilibrado* como se atinge a meta é o elemento mais importante;

2. Situações em que a afirmação do sentido de ordem é necessária;

3. Situações clínicas em que a suavidade de movimento prevaleça, em que uma *assertividade compreensiva* é útil ao processo. O sentido de ordem do dórico não se impõe em um movimento impositivo como o faz o modo maior; é como se a ordem fosse subjacente mais do se afirmasse exigindo respeito estrito, como é bem conhecido pelas estruturas harmônicas do modo diatônico maior;

4. Pode ser contraindicada a utilização deste modo em situações clínicas nas quais a fixação de uma estrutura leva à rigidez e à cristalização de um padrão indevido. Na minha vivência do movimento dórico junto a pacientes, estes se aferraram obstinadamente a certos padrões de comportamento encontraram um meio de repetir e reafirmar a ordem de padrões que necessitam ser modificados e transformados.

Um exemplo significativo da utilização deste modo está presente na descrição do processo clínico de um menino com características autistas, cuja movimentação estereotipada revela um padrão de ordem muito evidente, e para o qual a escala dórica foi utilizada, pela empatia à ordem simétrica de seu movimento, obtendo-se resultados particularmente notáveis (QUEIROZ, 2003a, capítulos 6 e 7). Nesse caso, a escala dórica foi utilizada em movimento descendente. Neste modo, percorrer a escala em direção ascendente e descendente resulta em igual movimento no campo dinâmico, fato único dentre todos os modos, que vem a ressaltar sua simetria e ordem.

Como comparação, o modo mixolídio é totalmente assimétrico, com seu movimento unidirecional; o modo maior é parcialmente simétrico, com seu retorno ao mesmo ponto, mas por trajetos dinâmicos diferentes de um lado e outro da curva. Na prática, estas diferenças significam levar o ouvinte a diferentes movimentos: no mixolídio, leva a um avanço além das fronteiras, não importando que isso saia do padrão pré-existente; no maior, leva à afirmação da meta inicial e a colocação de todas as tensões e ações em função dessa meta, em função da unidade subjacente.

Para caracterizar o campo dinâmico dórico, os procedimentos básicos são semelhantes àqueles apresentados para o mixolídio: a utilização das teclas brancas do piano com um baixo *ostinato* em Ré, sob vários ritmos e variações sobre esta nota; complementação do baixo em Ré pelas quarta e quinta notas da escala, Sol e Lá; ampliação do colorido harmônico deste modo, mantendo-se as características de seu

movimento, pela utilização dos acordes do I grau (menor), V grau (menor) e VII grau (maior). Há uma variação importante e, em alguns casos, mais adequada a este modo, que é a sequência de acordes do I grau (menor), IV grau (maior) e V grau (maior).

### **Modo Frígio**

O modo frígio também é estruturado por dois tetracordes de mesma espécie: tetracordes formados pela sequência semitom, tom e tom, que denominaremos aqui tetracordes diminutos. A estrutura deste modo é bastante diferente da do mixolídio, mas tem alguma semelhança com o dórico e o maior, pois é formado por dois tetracordes iguais entre si (no caso do modo maior, dois tetracordes maiores, no caso do dórico, tetracordes menores – no frígio, tetracordes diminutos).

O fato do tetracorde iniciar por um semitom reforça o movimento de retorno à origem; “algo começa a se mover, mas você está ainda dentro de si mesmo” (ROBBINS & ROBBINS, 1998, p. 36), a força ativa deste modo atua ainda mais fortemente (do que no modo maior) puxando as notas para a origem. É como se ao seguir da primeira para a segunda e para a terceira e quarta nota, e assim por diante, o movimento se ressentisse do primeiro passo e não se completasse totalmente, sendo obrigado a um grande esforço para vencer a inércia de voltar para trás, presente desde que o primeiro passo, um meio-tom, foi dado.

O tetracorde diminuto é comentado por Zuckerkandl (embora ele não lhe dê este nome) quando investigando a escala menor (os graus 5, 6 7 e 8 da escala menor formam este tetracorde):

“Se ouvimos  $\underline{8} - \underline{7}$  no modo maior e paramos em  $\underline{7}$ , a nota puxa para trás para  $\underline{8}$  muito agudamente, audivelmente dá voz ao seu desejo de retornar a ele. Se ouvimos  $\underline{8} - \underline{7}$  no modo menor, não ouvimos nada desse tipo. A nota  $\underline{7}$  parece aqui ter sido puxada para longe de  $\underline{8}$  tão fortemente que seu impulso supera a atração de  $\underline{8}$ .  $\underline{7}$  no modo menor não aponta para  $\underline{8}$  mas mais apropriadamente para longe dele. Como para  $\underline{6}$ , ele soa como se tivesse propensão em uma direção somente, para  $\underline{5}$ ; não há indicação de uma ambiguidade como aquela de  $\underline{6}$  no modo maior, nenhum sentimento qualquer que seja de ser uma parada na estrada, um inclinar-se para baixo, de  $\underline{5}$  para  $\underline{8}$ . Desde que nada nestas duas notas,  $\underline{6}$  e  $\underline{7}$ , aponta para  $\underline{8}$ , é claro que a sequência  $\underline{5} - \underline{6} - \underline{7} - \underline{8}$  não pode conduzir o significado de puxar para perto do objetivo  $\underline{8}$ , não pode realçar  $\underline{8}$  como a meta do movimento” (ZUCKERKANDL, 1971, p. 34).

Esta sequência de intervalos não aponta em direção à última nota, ao contrário, aponta de volta para a primeira nota – no exemplo acima, aponta para a nota 5; no tetracorde diminuto, aponta para a primeira nota do conjunto de quatro.

Ficar onde começou, permanecer atado à origem, não ter uma meta adiante claramente firmada: eis algumas das características do movimento frígio. O ponto de origem é o polo mais forte para o movimento, e não há um ponto adiante que rivalize com ele em força, como acontece no modo maior (tanto no contrapolo 5 quanto no polo 8 = 1).

A introspecção é outra característica de sua dinâmica: o primeiro passo em semitom gera um movimento que não pretende sair de si mesmo, cuja tendência a permanecer em si mesmo prevalece mesmo quando são dados os passos seguintes em tons inteiros.

Como a sequência de intervalos se repete no segundo tetracorde, é reforçada a tendência à introspecção, à permanência no passado, a *subjugação pelo que já existe antes*, o sentido de sucumbir a um destino e, portanto, de se fixar no que fornece segurança inicial ou, ainda, de desalento.

Usamos estas palavras para descrever um movimento; portanto, um *movimento desalentado* deve ser entendido no sentido físico de um movimento sem alento, sem força interna, sem capacidade de prosseguir, mais do que de um *desalento* no sentido psicológico, embora ambos estejam interligados.

O clima resultante do modo frígio muitas vezes é definido como sendo de *tristeza*, mas associar uma emoção em detrimento de outra vai contra o que estamos tentando estabelecer para os modos: a descrição de seu movimento, e não do objeto que se movimenta. Assim também não pretendemos descrever conteúdos emocionais, tais como tristeza e alegria, mas sim o movimento da emoção (e aqui movimento e emoção têm sua maior proximidade; o que fica exposto nestas palavras na língua inglesa: *motion* e *emotion*), pois que trabalhamos dentro da visão de que a música é movimento orgânico, e, portanto, descrevemos tipos de movimentos que caracterizam os modos.

Pode-se dizer que o “objeto que se movimenta” na audição do movimento de cada um dos modos são aqueles objetos colocados pelo ouvinte, pelo paciente. É justamente o fato de a música ser “movimento sem objeto” que a torna capaz de mobilizar as mais diferentes pessoas, independentemente, ao menos em parte, dos objetos e questões que elas levem para dentro do contexto musical. Estamos postulando aqui que, sendo a música movimento puro, esta pode ser caracterizada por seus tipos de movimento, mas não por

*aquilo* que nela ou com ela se movimenta – as coisas e objetos movimentados pela música (e aqui coisas inclui sentimentos, imagens e estados da mente) serão aqueles do ouvinte, não da música. Daí tão amiúde considerar-se que o conteúdo da música é exclusivamente a projeção da interioridade do ouvinte: procuramos objetos, sentimentos definidos na música, e não os encontramos. Mas o nada encontrar na música deve-se a uma procura errada, a procurar o que ela realmente não contém, não à ausência de conteúdo da música. A procura do conteúdo da música leva a encontrar algo quando a procura se volta para os *tipos de movimento* nela presentes.

O tipo de movimento do modo frígio levou muitos autores a considerá-lo um modo melancólico e tristonho. Esta é uma simplificação da questão que, ao final, termina por distorcê-la: nenhuma música contém um sentimento ou outro; nem o modo maior ou o mixolídio são alegres nem o menor ou o frígio são tristes; isto é o que Paul Nordoff denominou de “a falácia de considerar o [modo] maior como feliz e o menor como triste” (ROBBINS & ROBBINS, 1998, p. 198). Mais apropriadamente, o tipo de movimento do frígio é aquele que avança permanecendo atado à origem e subjugado pelo que existia antes. Se isto suscita tristeza ou tem alguma afinidade com as tristezas humanas, esta já é uma segunda questão, na qual, naturalmente, têm grande peso todas as subjetividades que se queira enumerar e, diante das quais, quaisquer esforços de objetivação não fazem mesmo sentido algum

Por ser esta a característica dinâmica do frígio, e considerando-se que quando ouvimos música não apenas ouvimos o movimento de seu campo dinâmico, mas também – e principalmente – que a audição do movimento é nos movermos junto com o movimento, as músicas elaboradas (compostas ou improvisadas) dentro deste modo nos levam a nos movermos como que carregando o peso do passado: a primeira nota da escala é como um grilhão do qual não nos libertamos, movendo-nos adiante não obstante agrilhoados – e esta imagem deve ser considerada sob o ponto de vista da *imagem de um movimento*, e não de uma condição psicológica.

Em meu trabalho com improvisação clínico-musical, notei que o tipo de movimento do modo frígio pode ser utilizado com proveito em:

1. Situações clínicas em que seja pertinente a dinâmica musical de retomar ou reviver um dado sentimento, estado ou imagem mental, reforçando uma experiência já vivida, seja ela qual for. Por exemplo, um paciente que necessita, em dado momento do processo terapêutico, estabelecer contato estável com uma situação ou sentimento;

2. Situações nas quais o paciente está a lidar com algo difícil ou doloroso, cuja tendência natural poderia ser fugir ou negar a situação. Aqui, pode ser útil evocar mais fortemente o passado e, ao invés de se afastar da situação, experimentá-la em profundidade;
3. Situações que requeiram reflexão, introspecção ou aceitação de condições que estão fora dos limites escolher se elas farão parte da vida ou não;
4. Em minha prática, percebi que pode ser contraindicada a utilização deste modo com pacientes que se deixam subjugar por suas condições, na medida em que um reforço de tal tendência é contra-producente, por seu movimento predispor ou reafirmar a passividade e o jugo a condições externas.

A improvisação clínico-musical no modo frígio pode ser caracterizada de maneira semelhante às dos demais modos: a utilização das teclas brancas do piano com um baixo *ostinato* em Mi, sob vários ritmos e variações sobre esta nota; complementação do baixo em Mi pelas quarta e quinta notas da escala, Lá e Si; ampliação do colorido harmônico deste modo, mantendo-se as características de seu movimento, pela utilização dos acordes do I grau (menor), V grau (diminuto) e VII grau (menor). Aqui também é possível e coerente a variação com a sequência de acordes do I grau (menor), IV grau (menor) e V grau (diminuto).

Há muitos outros procedimentos possíveis, mas para iniciar a exploração dos movimentos e forças expressas por este modo, estes são bastante suficientes. Mantidos tais procedimentos para que o baixo marque a dinâmica frígia, é possível improvisar – seja o paciente ou o musicoterapeuta – nas teclas brancas do piano, gerando quantas melodias se queira, que estas terão seu movimento percebido contra o fundo do campo dinâmico frígio.

É interessante observar que os acordes da progressão harmônica básica para este modo são todos menores e diminutos. Nos demais modos, há uma mescla de acordes maiores e menores – e não há nenhum acorde diminuto. Este fato aponta para uma coerência intrínseca ao sistema das notas musicais: estas não são apenas um aglomerado escolhido ao acaso; a distribuição dos intervalos da ordem diatônica parece realmente criar um universo vivo e orgânico, apesar de, de um ponto de vista estritamente racional, tal distribuição parecer arbitrária.

As colocações aqui feitas por meio de explanação conceitual e musical dão suporte para utiliza os modos em minha prática clínica. Mas, seria impossível chegar à construção destes conceitos somente a partir da experiência prática. Os dados empíricos e a observação das experiências são essenciais para a confirmação do esquema teórico aqui apresentado, e um longo trabalho de pesquisa será ainda necessário para se ampliar a investigação feita até agora. No entanto, a base teórica é imprescindível, pois é preciso conhecer previamente o movimento dinâmico presente em um modo para podermos observar se tal movimento se faz presente, realmente, nas condições de aplicação mais diversas. Portanto, o caminho conceitual para o estabelecimento do tipo de movimento de cada modo deve caminhar junto com o trabalho prático e experimental. A prática clínica pode e deve constatar, refutar, aprimorar ou corrigir as proposições aqui feitas.

Assim, este trabalho pretende ser, não a conclusão nem a última palavra sobre os modos e seus movimentos, mas o ponto de partida para uma série de experimentações em que a prática clínica mostre a real utilidade e o alcance do uso dos modos enquanto ferramentas para o trabalho musicoterápico.

## REFERÊNCIAS

QUEIROZ, G. P. (2003a). *Aspectos da Musicalidade e da Música de Paul Nordoff e suas implicações na prática clínica musicoterapêutica*. São Paulo: Apontamentos.

QUEIROZ, G. P. (2003b). Improvisação Musical com o Modo Mixolídio: compreendendo o potencial clínico de suas qualidades dinâmicas. *XI Simpósio Brasileiro de Musicoterapia*. Natal.

ROBBINS, C., & ROBBINS, C. (1998). *Healing Heritage: Paul Nordoff Exploring the Tonal Language of Music*. Gilsum: Barcelona Publishers.

ZUCKERKANDL, V. (1971). *The Sense of Music*. Princeton: Princeton University Press.

ZUCKERKANDL, V. (1973). *Sound and Symbol: Music and the External World*. Princeton. Princeton University Press.

ZUCKERKANDL, V. (1976). *Man the Musician*. Princeton: Princeton University Press.

A presente edição comemorativa do 8.º aniversário (2017) da European Review of Artistic Studies (Revista Europeia de Estudos Artísticos) reúne, em cada anuário em versão impressa, as investigações organizadas pelas suas quatro áreas centrais de atividade investigativa: Estudos Musicais; Estudos Teatrais; Estudos em Artes Visuais; Estudos Interdisciplinares. A este projeto que nasce em 2016, junta-se a PBACC que corrobora na promoção deste ciclo de publicações conjuntas, no caso em formato livro (versão impressa e online em Open access), assim como pretendem dar continuidade ao trabalho realizado no espectro da promoção cultural e artística, nacional e internacional, com incidência no espaço lusófono.

Levi Leonido

**ERAS | PBACC**



**ERAS**

**Anuário 2015**

ISBN 978-989-99832-4-3



9 789899 983243