

8 | 9 DE MARÇO DE 2017



I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM ARTE

LIVRO DE ATAS

EUROPEAN REVIEW OF ARTISTIC STUDIES

COORDENAÇÃO GERAL | EDIÇÃO | DESIGN GRÁFICO

Levi Leonido

COMISSÃO CIENTÍFICA

Levi Leonido | Mário Cardoso | Ricardo Almeida | Elsa Gabriel Morgado | João Bartolomeu | Marco Aurélio Aparecido da Silva | Beatriz Licursi.

COMISSÃO ORGANIZADORA

Levi Leonido | Mário Cardoso | Ricardo Almeida | Elsa Gabriel Morgado | João Bartolomeu | Marco Aurélio Aparecido | Maria Pinto | Rita Alves | Francisco Sousa | José Machado | Maria Manuel Garcia Rocha.

PERFORMERS CONVIDADOS

Mário Cardoso | Luís Carvalho | Bruno Carreira | Ricardo Almeida.

PADRINHO DO EVENTO

Manuel João Vieira.

APOIOS INSTITUCIONAIS

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Escola das Ciências Humanas e Sociais | Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego | Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação | Câmara Municipal de Vila Real | Teatro de Vila Real | EUROPEAN REVIEW OF ARTISTIC STUDIES | PORTAS DA BILA – Associação Cívica e Cultural | ERAS.

© ERAS

Editor: PBACC

ISSN 1647-3558

ISBN 978-989-99832-7-4

Documento disponível em <http://www.eras.utad.pt/docs/LIVRO%20DE%20ATAS%201%20SIIA.pdf>

INSTITUIÇÕES REPRESENTADAS

Universidade Federal do Rio de Janeiro | Universidade Federal de Roraima | Universidade Federal de Campina Grande | Universidade Estadual de Feira de Santana | Universidade do Minho | Universidade de Vigo | Universidade Estadual de Vale do Acaraú | Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro | Universidade de Santiago de Compostela | Universidade de Aveiro | Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto | Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga | UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro | CEDERJ - Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro | Faculdades Integradas Norte do Paraná – UNOPAR | Sociedade Portuguesa de Psicodrama | Pontifícia Universidade Católica do Paraná | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais | Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego | Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação de Bragança | Instituto Oswaldo Cruz | Instituto de Investigaciones Gino Germani. Universidad de Buenos Aires. CONICET | CIPEM - Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical Polo no IPP do INET- MD - Instituto de Etnomusicologia - Música e Dança - Universidade Nova de Lisboa | Filipe Crawford Produções, Lda. | FILANDORRA – Teatro do Nordeste | Conservatório Regional de Música de Vila Real | Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos – UCP | Centro de Estudos em Letras – UTAD & Universidade Évora | Centro de Investigação em Ciências e Tecnologias das Artes – Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto.



ÍNDICE GERAL

Ficha Técnica.....	1
Instituições representadas.....	2
Índice geral.....	3
Nota introdutória	4
Pograma Síntese.....	5
A integração corpo-mente-instrumento na arte musical, aspectos cognitivos e sua significância segundo o entendimento de músicos brasileiros.....	6
A prática do sociodrama em contexto escolar.....	23
Práticas de ensino de música no contexto prisional: análise comparativa de estudos de casos.....	32
A música em Boa Vista: recursos para uma revisão historiográfica.....	51
O cenário do ensino de arte no “novo ensino médio” no Brasil.....	59
O processo de formação de um professor em música no Brasil	67
“OSKAR, o ouriço musical”- projecto artístico em educação.....	78
Grupos que autogestionan espacios, clubes y centros culturales.....	85
Os elementos simbólicos empregues na composição da “abóbada celeste”	97
O desenvolvimento de oficinas associando a música ao ensino e à saúde no nordeste do Brasil.....	110
O ensino de música e sua relação com a paisagem sonora como instrumento na construção de uma audição inteligente.....	117
Da tríade adorniana hipotética –TAH– aos planos hipotéticos de audição -PHA: reflexões sobre conceito de audição inteligente.....	126
A investigação-ação como guião construtor da investigação em arte.....	136
Uma paisagem de mim: imagens de uma oficina de criatividade no Ceará, Brasil.	143
Da palavra ao acto: investigações em sociologia do teatro.....	153
A ciência na arte musical do séc. XX: duas correntes contíguas.....	161
Estimulando a inteligência cinestésico-corporal numa vivência “extraordinária”	171
Reginaldo Carvalho's incidental music: catalog, edition and analysis of his compositions for o tablado between 1957-1966.....	185
Supervisão pedagógica da oferta formativa em artes no ensino superior: subsistema universitário e politécnico.....	195
Escolas artísticas especializadas e sua didática como fatores determinantes da educação.....	201
Arte-criação. O elogio da desobediência.....	213
Descobrimos o oboé.....	229
FILANDORRA – TEATRO DO NORDESTE (1986-2016) 30 anos a “FAZER” teatro na região.....	235
O CORPO E O ESPAÇO CÊNICO: o ator no Teatro de Rua.....	240
Cotas na Universidade Estadual de Feira de Santana na Bahia: negros, indígenas e quilombolas no ensino superior.	256
Concertos pedagógicos a partir da música programática: uma constância deliberadamente interdisciplinar.....	262
A música para teatro: da subjetividade da escolha à literacia do espectador.....	269
AGELASTA: a ilusão na composição musical.....	276
Interpretação musical e civilização – a racionalização do corpo e expressão na performance.....	285
“Guitarra Clássica” Por <i>Mário Cardoso</i>	292
“Clarinete” Por <i>Luís Carvalho</i>	292
“Concertina” Por <i>Bruno Carreira</i>	292
“Gaita de Fole” Por <i>Ricardo Almeida</i>	292
“O Nu e arte de Bem-vestir” Por <i>Manuel João Vieira</i>	292

NOTA INTRODUTÓRIA

Este evento para além de pretender reunir e debater várias problemáticas relacionadas com o universo artístico em geral, teve como base a partilha de ideias, projetos e investigações específicas desenvolvidas por investigadores europeus e essencialmente do espectro lusófono.

As áreas centrais das pesquisas desenvolvidas em arte nos subsistemas universitário e politécnico, aliado à prática de associações e projetos de intervenção comunitária em determinadas regiões do globo, foram, por certo, temas que marcaram o debate e troca de experiências vivenciado nestes dois dias de um programa preenchido e de dimensões significativas.

Quisemos deixar bem vincada a presença musical no domínio da interpretação de vários instrumentos musicais de intérpretes que também singram na vertente investigativa no domínio da arte e na docência da mesma.

Por fim, a organização deste evento, desde logo, assumiu uma parceria triangulada entre a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Escola das Ciências Humanas e Sociais – Departamento de Letras, Artes e Comunicação) e o Politécnico de Viseu (Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego) com base no trabalho de divulgação científica e cultural levada a cabo pela PORTAS DA BILA - Associação Cívica e Cultural que a par da ERAS (European Review of Artistic Studies) publicam quer o *Livro de Resumos*, quer o *Livro de Abstract* via ERAS Edições.

Pretendeu-se com este evento dar início (em alguns casos, continuidade óbvia) a uma colaboração mais sólida entre instituições de ensino superior da região e do espectro lusófono em vários domínios associados à arte. Resultante do debate e das ideias que se cruzaram neste I Simpósio Internacional de Investigação em Arte surgiu já o compromisso da realização do II SIIA subordinado ao tema "Arte & Inclusão" e perspetiva-se o III SIA para acontecer em terras de Vera Cruz.

A todos os participantes e apoios o nosso bem-haja.

A coordenação do evento

Levi Leonido

PROGRAMA SÍNTESE

DIA 8 | UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

- Sessão de Abertura | Mensagem do Padrinho do Evento: Manuel João Vieira
- Performance Musical por Mário Cardoso (*Guitarra Clássica*)
- *AGELASTA: The Illusion in Musical Composition* Mário Cardoso
- *Uma Paisagem de Mim: Imagens de Uma Oficina de Criatividade no Ceará, Brasil* Rebeca Salles Viana
- *The Teaching of Music and Its Relation to The Soundscape as a Tool in The Construction of an Intelligent Listening* Marco Aurélio da Aparecido Silva
- *Arte-Criação. O Elogio da Desobediência* Angela Cardoso | António Valente
- *Medicina e Arte ou História de uma Simbiose Improvável* Inês Aroso
- *A Integração Corpo-Mente-Instrumento na Arte Musical, Aspetos Cognitivos e sua Significância Segundo o Entendimento de Músicos Brasileiros* Beatriz Licursi | Levi Leonido | Elsa Morgado | Mário Cardoso
- *O Processo de Formação de um Professor em Música no Brasil* Jefferson Tiago Mendes da Silva
- *Performance Musical por Luís Carvalho Clarinete*
- *Estimulando a Inteligência Cinestésico-Corporal numa Vivência "Extraordinária"* Sefisa Quixadá
- *Da Palavra ao Acto: Investigações em Sociologia do Teatro* Ricardo Almeida
- *Mask Improvisation for Actor Training* Filipe Crawford
- *Os Elementos Simbólicos Empregues na Composição da "Abóbada Celeste"* Luís Canotilho
- *Descobrimo o Oboé* Adriana Castanheira | Maria Helena | Marisa Carvalho | João Bartolomeu
- *A Ciência na Arte Musical Contemporânea* Sandra Santos | Luís Postiga
- *O Cenário do Ensino de Arte no "Novo Ensino Médio" no Brasil* Vinícius Luge Oliveira | Ivete Souza Da Silva
- *O Ensino Artístico e a Sua Didática como Fatores Determinantes da Educação* José António Matos das Neves
- *Performance Musical: Bruno Carreira (Concertina).*

DIA 9 – INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU – Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego

- Sessão de Abertura | Performance Musical por Luís Carvalho (Clarinete)
- *Filandorra - Trinta Anos de Descentralização no Interior Norte de Portugal: Comunidades, Acolhimentos e Residenciais Artísticas* David de Carvalho
- *Reginaldo Carvalho e a Música para Teatro: Catálogo, Edição e Análise das Trilhas Compostas para o Tablado entre 1957-1966* Vladimir Silva
- *Da Triade Adorniana Hipotética - TAH - Aos Planos Hipotéticos de Audição - PHA: Reflexões Sobre o Conceito de Audição Inteligente* Marco Aurelio Aparecido da Silva
- *O Corpo e o Espaço Cénico: O Ator no Teatro de Rua* Susana de Pinho Figueiredo
- *A Música em Boa Vista: Recursos para uma Revisão Historiográfica* Gustavo Benetti
- *Supervisão Pedagógica da Oferta Formativa em Artes no Ensino Superior: Subsistema Universitário e Politécnico* Levi Leonido | Elsa Morgado
- *Concertos Pedagógicos a Partir da Música Programática: Uma Constancia Deliberadamente Interdisciplinar* Jefferson Tiago Mendes da Silva | Levi Leonido
- *Cotas na Universidade Estadual de Feira de Santana na Bahia: Negros, Indígenas e Quilombolas no Ensino Superior* Carina Carvalho
- *Performance Musical: Ricardo Almeida (Gaita-de-Fole)*
- *The Multidimensionality of Contemporary Music Practice* Henrique Portovedro | Paulo Ferreira-Lopes
- *Interpretação musical e civilização – a racionalização do corpo e expressão na performance* Ângelo Martingo
- *Grupos que Autogestionan Espacios, Clubes y Centros Culturales* Karina Benito
- *A Música para Teatro: Da Subjetividade da Escolha à Literacia do Espetador* Levi Leonido | Elsa Morgado | Sefisa Quixadá | Rebeca Viana
- *"Oskar, o Ouriço Musical" | Universidade de Santiago de Compostela* Joana Nogueira
- *O Desenvolvimento de Oficinas Associando a Música ao Ensino e à Saúde no Nordeste do Brasil* Marcelo Diniz Monteiro de Barros | Tania Cremonini de Araújo-Jorge
- *A Investigação-Ação como Guião Construtor da Investigação em Arte* Maria José Cunha
- *A Prática do Sociodrama em Contexto Escolar* Dulce Ferreira
- *Práticas de Ensino de Música no Contexto Prisional: Análise Comparativa de Estudos de Casos* Filipe Motin
- *Sessão de Encerramento do I SIIA*

INTEGRAÇÃO CORPO-MENTE-INSTRUMENTO NA ARTE MUSICAL,
ASPECTOS COGNITIVOS E SUA SIGNIFICÂNCIA SEGUNDO O
ENTENDIMENTO DE MÚSICOS BRASILEIROS

*The integration of body-mind-instrument in musical art, cognitive aspects and its
significance according to the understanding of Brazilian musicians*

Maria Beatriz Licursi

Universidade Federal do Rio de Janeiro – Brasil.

musicafeliz@terra.com.br

Levi Leonido

Centro de Investigação em Ciências e Tecnologias das Artes – Universidade Católica Portuguesa. UTAD.

levileon@utad.pt

Elsa Maria Morgado

Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos Universidade Católica Portuguesa- Braga- Portugal.

levielsa@utad.pt

Mário Aníbal Cardoso

Instituto Politécnico de Bragança e do Conservatório de Música e Dança de Bragança. Portugal.

cardoso@ipb.pt

Resumo

Nesta investigação, fruto da tese de doutoramento, salientamos o estudo da neurociência em seus respectivos tópicos pertinentes à arte musical vinculados à integração corpo-mente-instrumento. Nossa definição do problema realizou um inquérito a respeito da compreensão dos músicos sobre os processos cognitivos, motivacionais e emocionais integrados corporalmente bem como a realização da performance musical. De acordo com o nosso objetivo geral, avaliamos as percepções dos profissionais sobre o papel do corpo na execução musical, determinando o problema. Foram aplicados questionários fechados utilizando a escala Likert em paralelo ao questionário de opiniões com abordagem qualitativa cuja avaliação empregou o método Bardin de análise de conteúdo. A hipótese geral foi a de que encontra-se presente na percepção dos músicos desde a sua formação a ideia de que a performance musical é otimizada pela integração corpo-mente-instrumento. Validadas as dez hipóteses levantadas comprova-se que os aspectos cognitivos são importantes para a integração corpo-mente-instrumento, na arte musical.

Palavras-chave: *neurociência, cognição musica, percepção dos músicos, performance.*

I. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa destina-se a realizar uma investigação científica sobre como o corpo, um instrumento de expressão, um instrumento de mensagens através do qual percebemos e produzimos música, atua no processo de elaboração e realização da arte musical. Menuhin (1990) enfatiza que a música se torna parte do que somos e o quanto a música é extremamente importante nos rituais das culturas africanas. Uma vez que sentimentos são expressos e compartilhados com a intensidade que lhes são próprios, seriam inatingíveis através de palavras. “A música pode ser expressiva, comunicativa, comovente e inspirada, mas raramente é acidental, mesmo quando recorda os eternos sons do mar ou a espontaneidade da canção dos pássaros. O choro do recém-nascido é o som intrínseco da música tanto quanto é o estrondo do trovão ou o ciciar do vento no trigal. Regalamo-nos com nossos sentidos, assim como nos regalamos com os poderes de nossa mente e de nossa alma” (MENUHIN, 1990, p. ix). O diálogo entre a música e a ciência é um fator muito importante pois as trocas e desenvolvimento de experiências são relevantemente benéficos aos músicos como intérpretes e como educadores.

O conhecimento sob a ótica do músico esclarecido e enriquecido pelas descobertas e resultados das discussões de profissionais da área neurocientífica, ou sobretudo por aqueles que sejam atuantes em ambas, ampliará as perspectivas em relação a esta aprendizagem, pois acreditamos que resultados mais abrangentes elucidarão muitas interrogações relacionadas às habilidades específicas através da integração corpo, mente e instrumento. Existem características básicas das capacidades musicais e seus mecanismos cognitivos cuja compreensão de fatores subjacentes poderá contribuir expressivamente para a performance musical e a orientação do educador. Observamos a relevante necessidade do desenvolvimento motor para que se estabeleça o progresso da educação musical assim como o aprimoramento dos ensaios para a performance artística em toda sua plenitude. Neste trabalho apresentamos uma organização de estudo que abordará questões importantes a respeito dos aspectos cognitivos sobre a integração corpo-mente-instrumento na arte musical. Pretendemos contribuir para atender aos interesses de músicos - acadêmicos, profissionais e estudantes - quanto às condições natas e adquiridas favoráveis ao desenvolvimento das habilidades pertinentes para que se cumpra a performance musical com ênfase na integração desta tríade, seja como educador ou como artista de palco.

A percepção desta relevância por parte de profissionais, acadêmicos e estudantes de música no Brasil nos trará uma informação nova mais próxima do real sobre o quanto nós, brasileiros, conhecemos ou reconhecemos a dimensão do que é essencial para a união destes três fatores em nossas atividades profissionais. Podemos prever que muitos músicos, por razões de profunda identificação com a arte musical e entrega durante a performance, de maneira inconsciente realiza esta integração. Pressupomos por nossas próprias experiências profissionais que seria impossível fazer música sem a integração corpo-mente-instrumento.

Levitin (2010, p. 218) esclarece que “o som é transmitido através de moléculas. Portanto, algum movimento físico de vibração é necessário para definir essas moléculas vibrando em primeiro lugar, seja batendo, soprando ou forçando o ar através das cordas vocais”. O autor destaca ainda que as propriedades identificadas como perceptuais da música, ou seja, “afinação, timbre, tempo, ritmo e sonoridade, entre outros, podem se manifestar de forma variada e independente” (LEVITIN, 2010, p. 213).

Reconhecemos que cada cultura humana desenvolve e transmite suas próprias tradições artísticas e culturais de acordo com seus hábitos e recursos naturais, incluindo a criação de seus próprios instrumentos musicais e a aplicação das características perceptuais citadas por Levitin sem as quais não se pode fazer música. É fato que a linguagem corporal dos músicos se torna mais fluida à medida que a performance se desenvolve. Gardner, professor de Cognição e Educação na Universidade de Harvard declara que “de todos os talentos com que os indivíduos podem ser dotados, nenhum surge mais cedo do que o talento musical” (GARDNER, 1994, p. 78).

A partir da revisão realizada sobre cognição, cognição musical, integração corpo música – performer e seus desdobramentos, estabelecemos um diálogo entre as considerações teóricas e os escritos de autores importantes nesta abordagem como John Sloboda, Daniel Levitin, António Damásio, Edgard Willems e Isabelle Peretz, entre outros. O referencial teórico adotado é centrado nos resultados e perspectivas apontadas em estudos científicos realizados por músicos, professores, psicólogos e neurocientistas.

Ao longo de tantos anos ininterruptos dedicados às diversas modalidades de atividades musicais, constata-se o quanto a execução de uma obra musical demanda a participação unificada do corpo, mente e instrumento, ligando intimamente a percepção do corpo à percepção musical. Sloboda (1986), membro da British Psychological Society,

reconhecido internacionalmente por seu trabalho sobre a psicologia da música, afirma que a performance pode ser entendida a partir de vários sentidos com um conceito mais abrangente, considerando performance todo tipo de execução musical, em qualquer contexto. O importante é que a performance seja uma execução consciente do músico. “A música é um potente instrumento que permite facilitar a educação de valores, aqueles que na realidade nos fazem humanos, tão necessários para alcançar o equilíbrio e a maturidade necessária em nossa sociedade” (JAUSET, 2013a, p. 16).

A experiência sonora, ao invadir o cérebro, com variados timbres, alturas e intensidades, requisita uma percepção, particularmente detalhada que será imprescindível a uma específica organização neuroanatômica. “A música tem características psicofísicas que fazem dela uma forma muito especial e muito complexa de estimulação sonora difícil de definir a partir de uma perspectiva neurobiológica” (JAUSET, 2013a, p.16). Podemos afirmar que a técnica instrumental é algo necessário a ser adquirido, porém extingível. Mas a vivência musical nos proporciona de maneira relevante e contínua, o envolvimento com a criatividade, a expressão musical, a sensibilidade e as emoções, além do desenvolvimento de relacionamentos intra e interpessoais. Pesquisadores e profissionais da área científica e musical são unânimes quanto ao fato do ser humano ser essencialmente musical.

Na arte musical há inesgotáveis possibilidades a serem reconhecidas e experimentadas ao se trabalhar a interpretação. A integração corpo-mente-instrumento é imprescindível neste processo. As habilidades comportamentais e artísticas poderão nos conduzir à resultados significativamente expressivos na representação da arte musical. A cultura brasileira, essencialmente mestiça, nos oferece uma diversidade importante de predisposições artísticas, sobretudo para a música e demais artes que a envolvem como a dança, por exemplo.

A pesquisa sobre os aspectos cognitivos e artísticos para arte musical na população brasileira nos possibilitará a aquisição de conhecimento e reconhecimento consideráveis sobre a nossa cultura musical e social, uma vez que artistas, cientistas e plateias de todas as partes do mundo afirmam, em uníssono, que o Brasil é um país de riqueza e talentos musicais incomparáveis. Sendo possível reconhecer o quanto é importante a criatividade ao se trabalhar uma obra musical, serão abordados os aspectos neurobiológicos relacionados ao processo de construção da interpretação musical. O músico é um ser humano possuidor de um corpo que abrange o físico, o cognitivo e o emocional. Não

podemos tratar o intérprete como se este fosse uma “máquina de fazer música”. Os motivos psicológicos e as ocasiões corporais entrelaçam-se porque não há movimentos em um corpo vivo que sejam uma eventualidade absoluta em relação às intenções psíquicas, como também não existem atos psíquicos que não tenham origem, ou pelo menos seu germe ou seu esboço geral nas disposições fisiológicas. A união entre alma e corpo se realiza a cada instante no movimento da existência. A atividade postural e a atividade sensória motora são o ponto de partida da atividade intelectual no desenvolvimento. O movimento é a expressão e o primeiro instrumento do psiquismo. A ação recíproca entre funções mentais e funções motoras é o que o autor se esforçou por demonstrar ao longo de sua obra (FONSECA, 2005).

Gardner (1994), afirma existir uma inteligência corporal nos seres humanos que abrange o controle dos movimentos do corpo e a capacidade de manusear objetos com habilidade. Em propósitos funcionais ou expressivos, a habilidade de uso do corpo existe integrada à habilidade de manipulação de objetos. O sistema perceptual e o sistema motor apresentam sutil interação na atividade motora. Movimentos motores passam continuamente por um processo de refinamento e regulação, de feedback altamente articulado, comparando a meta pretendida e a posição real dos membros ou partes do corpo em determinados momentos. A relevância desta pesquisa está em conhecer o grau de percepção por parte dos agentes musicais dos processos cognitivos relacionados ao fazer musical que envolve o desenvolvimento total do corpo, conclamando o sentido aural, tátil e da consciência kinestésica. (“sensação” de espaço e movimento). Trabalhar em uma perspectiva integralizada, causará mudanças altamente positivas na performance musical (LIEBERMAN, 1991).

O objetivo geral deste trabalho é avaliar as percepções dos músicos sobre o papel do corpo na execução musical. Os objetivos específicos são os seguintes:

Mapear na literatura os estudos neurocientíficos que abordam os processos da cognição musical;

Avaliar o papel da linguagem corporal no processo de interpretação musical; Verificar a importância dos aspectos cognitivos sobre a integração corpo-mente-instrumento para a formação de músicos concertistas e professores;

Identificar a percepção da relevância desses aspectos sob a ótica de profissionais, acadêmicos e estudantes de música no Brasil.

As hipóteses são as seguintes:

H0-Encontra-se presente na percepção dos músicos desde a sua formação a ideia de que a performance musical é otimizada pela integração do corpo-mente- instrumento.

H¹-A integração corpórea na arte musical é importante para músicos.

H²-A integração corpórea na performance musical depende da imaginação e percepções.

H³-A performance musical é subordinada ao desenvolvimento da percepção e intelecção da obra musical.

H4-A participação do corpo durante a performance musical é um importante recurso do músico para o controle emocional no palco.

H5-A participação do corpo na performance musical deverá promover a união dos elementos corpo-mente- instrumento.

H6-Uma coordenação motora diferenciada é condição essencial para músicos.

H7-A expressão facial é importante para a performance musical.

H8-Os movimentos corporais são componentes importantes para a performance musical.

H9-A atitude do músico estabelece a comunicação com a plateia.

H10-Atividades infantis como coral e banda estimulam o desenvolvimento da coordenação motora em interface com o desenvolvimento musical.

Na 1ª parte da pesquisa apresentamos as categorias de análise e o quadro teórico abordando as seguintes frentes de estudo: A Música, A Neurociência, A Cognição Musical, A Performance Musical, A Genética e Talento. Na 2ª parte, o Quadro Metodológico com a metodologia utilizada neste estudo. Procede-se à caracterização do estudo, onde se define o problema, se caracteriza a amostra, definem-se as variáveis e hipóteses a testar. Descreve-se a seleção da técnica de recolha de dados e a elaboração e validação do instrumento utilizado. Mencionamos as condições de recolha de dados e o tratamento realizado aos dados recolhidos.

Na 3ª parte da tese no Quadro de Análises, Discussões e Conclusões apresentamos os dados recolhidos ao longo do estudo com as respectivas análises e a discussão dos resultados. Por último relatamos as conclusões e implicações da investigação realizada, assim como orientações e recomendações para pesquisas futuras que este trabalho sugere.

II. METODOLOGIA

Neste estudo, valorizamos o depoimento de variados intérpretes, professores e alunos tendo em vista comparações não valorativas entre elas nos oferecendo distintas alumiações

sobre o tema da pesquisa além de possivelmente trazer novas formas de percepção sobre o assunto. As perguntas abertas, o nosso questionário de opiniões, têm por objetivo justamente o oposto, ou seja, desviar, ao máximo, o indício antecipado de prováveis respostas.

Para Freire e Cavazotti (2007, p. 35) as pesquisas na área de música, o que abrange todas as diferentes subáreas, certamente têm muito a ganhar com as múltiplas possibilidades advindas dos depoimentos de diferentes sujeitos. Cabe-nos destacar que abordagens qualitativas e quantitativas não são inevitavelmente antagônicas podendo contribuir reciprocamente para o enriquecimento de conhecimentos durante a pesquisa assim como para os resultados e conclusão. Considerando hipótese uma possibilidade a ser confirmada, ou seja, uma alusão de resposta ao problema, tenta responder temporariamente os objetivos estando sujeito à pesquisa atenta resultante da investigação.

O estudo que apresentamos é analítico, pois procedemos à descrição de variáveis e estabelecemos relações entre estas, com o intuito de estabelecer relações de causalidade entre as variáveis independentes e a variável dependente em estudo.

De abordagem quantitativa, uma vez que quantificamos as informações e opiniões recolhidas para podermos analisar as hipóteses definidas e qualitativa porque se pretende compreender de modo absoluto e amplo o fenómeno em estudo, através da observação, descrição, interpretação e apreciação do discurso dos sujeitos

A revisão de literatura apresentada nessa pesquisa trouxe a descrição dos principais tópicos sobre dados neurobiológicos e seus desdobramentos para melhor esclarecimento sobre a relevância dos aspectos cognitivos na integração corpo-mente-instrumento na arte musical. A revisão da literatura é uma parte vital do processo de investigação porque envolve localizar, analisar, sintetizar e interpretar a investigação prévia relacionada com a sua área de estudo; é, então, uma análise bibliográfica pormenorizada, referente aos trabalhos já publicados sobre o tema. A revisão da literatura foi indispensável não somente para definir bem o problema, mas também para obtenção de uma ideia precisa sobre o estado atual dos conhecimentos, as suas lacunas e a contribuição da investigação

para o desenvolvimento do conhecimento. Como nos informam Cardoso et al (2010, p. 7) “cada investigador analisa minuciosamente os trabalhos dos investigadores que o precederam e, só então, compreendido o testemunho que lhe foi confiado, parte equipado para a sua própria aventura”. Devido à constante evolução dos conhecimentos, deve-se começar por rever os trabalhos mais recentes primeiro e recuar no tempo.

Assim, a metodologia deste estudo conta com a análise e discussão do resultado estatístico dos questionários aplicados utilizando a escala Likert, em conjunto com a abordagem qualitativa através do questionário de opiniões, ambos referentes na avaliação da percepção por profissionais, académicos e estudantes de música no Brasil.

A amostra é composta por brasileiros estudantes universitários de música e profissionais da área de música atuantes no magistério, na área artística e na área de pesquisa.

A população é formada por estudantes Universitários; discentes da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro entre 18 e 30 anos num total de 500 discentes, aproximadamente, dos cursos de graduação-bacharelado e licenciatura por profissionais: Docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro, uma Universidade de referência nacional e internacional num total de 92 professores alocados na Escola de Música, que ministram disciplinas da área de música; artistas e pesquisadores de todo o Brasil membros vinculados à Associação Brasileira de Performance Musical–ABRAPEM num total de 147 associados.

O tipo de instrumento utilizado na recolha de dados foi um questionário fechado composto por trinta campos do formulário, tendo sido selecionado o modelo de escala de graduação Likert, com campos de marcação organizados a partir de cinco opções graduadas. Este modelo viabiliza a determinação do percentual de resposta positivas, neutras e negativas, sendo que por positivas são entendidas as respostas “ concordo totalmente” e “concordo parcialmente”; neutras a resposta indiferente e negativas as respostas “discordo parcialmente” e “discordo totalmente”.

Na formulação inicial fizemos cem afirmativas sendo dez para cada hipótese e dessas, oito eram afirmativas positivas e duas negativas. Todas as afirmativas do questionário fechado foram validadas com índice de coerência com as hipóteses a partir de setenta e cinco por cento. Independente da concordância ou não com as afirmativas, o voluntário foi orientado a não concordar ou discordar com o teor das afirmativas e sim

com a coerência em relação às hipóteses. O questionário de opiniões, estruturado por dez questões baseadas nas hipóteses, permitirá recolher variadas informações representativas da opinião do inquirido que poderá expressar sua originalidade e liberdade de pensamento ao elaborar as respostas. Para o tratamento dos dados do questionário procedemos à análise de frequências e análises estatísticas. Para analisar os dados recolhidos do questionário utilizou-se os softwares SPSS55 (Statistical Package for the Social Sciences), especificamente SPSS 22.0, Minitab 16 e Excel Office 2010. No segundo momento, em que a investigação é de tipo qualitativo, na análise do material privilegiou-se a técnica de análise de conteúdo (SILVA, GOBBI, & SIMÃO, 2005; BARDIN, 2009). Esse processo metodológico de pesquisa visa obter, por procedimentos sistemáticos, conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens.

III. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Questionário fechado:

Para os resultados utilizamos o Alfa de Cronbach, um método utilizado para verificarmos a consistência interna dos dados do questionário de 30 questões. Esta estatística tem o máximo em 1 e quanto maior o seu valor, maior é a consistência interna dos dados. Lembramos que o resultado de cada comparação possui uma estatística chamada de p-valor. Esta estatística é que nos ajuda a concluir sobre o teste realizado. Todos os intervalos de confiança construídos ao longo do trabalho, foram construídos com 95% de confiança estatística.

Definimos as variáveis com clareza e objetividade e de forma operacional, para impedir comprometimento ou risco de invalidar a pesquisa. As variáveis utilizadas neste estudo são classificadas de variáveis dependentes e independentes. Determinamos como Variável dependente: A performance musical, cujo comportamento se quer verificar em função das oscilações das variáveis independentes, ou seja, correspondem àquilo que se deseja prever e/ou obter como resultado. E consideramos as seguintes variáveis independentes: processos cognitivos, motivacionais e emocionais, integração do corpo, instrumento e mente porque suas influências determinam ou afetam a variável dependente, é assim o fator determinante, condição ou causa para determinado resultado, efeito ou consequência.

TABELA: Legenda das Perguntas

Pergunta 1 *Percepções e imaginação não são suficientes para a realização musical*

Pergunta 2 *A unificação corpo, instrumento musical e mente ocorre sempre, ainda que seja inconsciente.*

Pergunta 3 *O desenvolvimento musical é subordinado à coordenação motora.*

Pergunta 4 *O instrumentista utiliza o corpo de forma expressiva para fazer música.*

Pergunta 5 *O coral infantil exige coordenação motora em interface com o desenvolvimento musical.*

Pergunta 6 *A movimentação corporal durante a performance alivia o stress.*

Pergunta 7 *A expressão facial é um recurso fundamental para o regente.*

Pergunta 8 *Para tocar bem o músico não precisa de movimentos corporais exagerados.*

Pergunta 9 *Sem integração corpórea ninguém faz música artisticamente.*

Pergunta 10 *O coro e a banda infantis são imprescindíveis para o desenvolvimento da coordenação motora.*

Pergunta 11 *Não existe performance musical sem uma coordenação motora diferenciada.*

Pergunta 12 *O regente e o cantor prescindem do corpo para se expressarem artisticamente.*

Pergunta 13 *A plateia é sensibilizada também pelo comportamento do músico durante a performance.*

Pergunta 14 *A inteligência da obra musical requisita uma vivência musical.*

Pergunta 15 *A imaginação conduz a performance musical*

Pergunta 16 *É possível executar música sem expressão facial*

Pergunta 17 *O desenvolvimento das habilidades musicais é estimulado por atividades como coral e banda na infância*

Pergunta 18 *O espectador é induzido à receptividade auditiva devido à atitude do músico durante a performance musical*

Pergunta 19 *É necessária uma preparação corporal para que a realização musical não seja prejudicada pelo estado emocional durante a performance.*

Pergunta 20 *As percepções derivadas da performance musical auxiliam na execução da obra.*

Pergunta 21 *Sem intelecção da obra e percepção musical acurada não há construção artística.*

Pergunta 22 *A expressão facial reflete o estado emocional do artista na performance musical.*

Pergunta 23 *Movimentos corporais exagerados são prejudiciais à performance musical.*

Pergunta 24 *Uma coordenação motora apropriada à performance musical pode ser produto de outras atividades motoras.*

Pergunta 25 *Movimentos corporais observados em toques expressivos são peculiares às distintas representações musicais.*

Pergunta 26 *A coordenação motora direcionada à música é resultante de treinos específicos.*

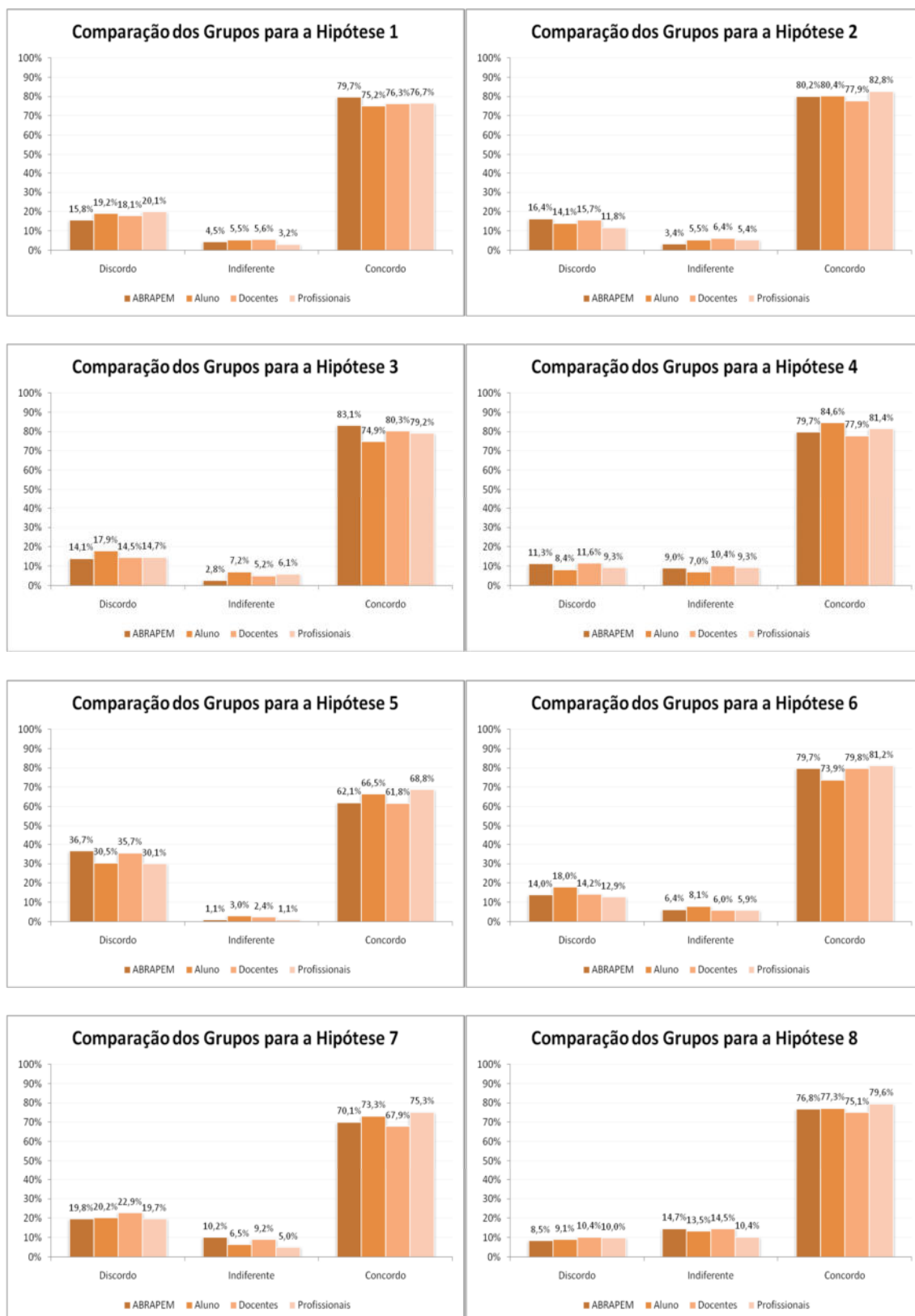
Pergunta 27 *A percepção musical é o embasamento artístico para a intelecção da obra musical.*

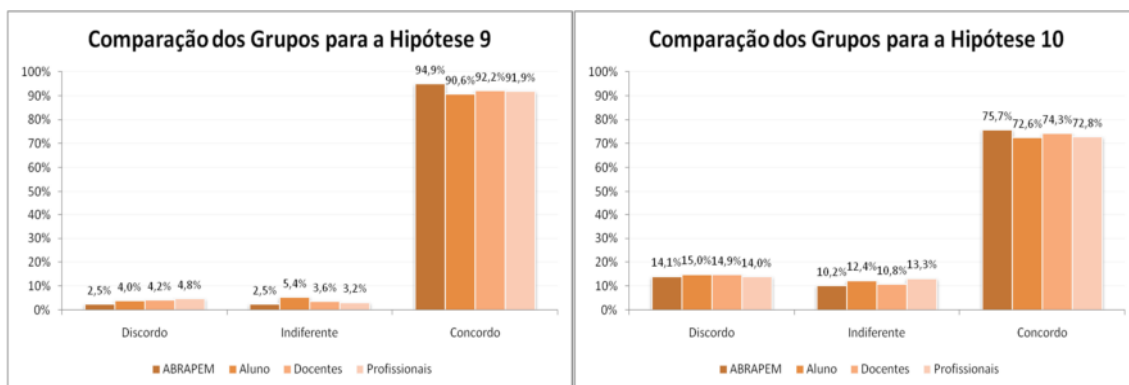
Pergunta 28 *O stress é prejudicial à performance musical.*

Pergunta 29 *A performance é o produto da interação entre o corpo, o instrumento musical e a mente.*

Pergunta 30 *O diálogo entre o corpo e o instrumento musical não necessita de um treinamento mental.*

GRÁFICOS





A resposta mais recorrente “concordo” apresenta sempre um percentual estatisticamente significativo em relação às demais respostas. A hipótese geral “*na percepção dos músicos a performance musical é otimizada pela integração corpo-mente-instrumento*” foi validada pela confiabilidade teórica de análise, verificabilidade, relevância e apoio teórico das hipóteses específicas.

Questionário aberto:

Para o tratamento do questionário aberto optou-se pelo método de análise de conteúdo que consiste em: “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento que se aplicam a discursos extremamente diversificados” (BARDIN, 2009, p. 9).

Na primeira parte da análise, a pré-análise, realizou-se uma leitura geral das respostas às dez perguntas do questionário aberto disponibilizados nos anexos, com anotações dos possíveis aspectos centrais e destacando aqueles que se repetiam em mais de uma resposta. Após esta primeira etapa partiu-se então para a descrição analítica, com o intuito de reelaborar ou redistribuir os pontos levantados, organizando e delimitando possíveis categorias.

A primeira pergunta indagou: *Você acha que a integração corpórea é importante na arte musical apenas para os músicos? Para quais outros profissionais a integração corporal na arte musical seria importante?* Dos 100% dos respondentes, 60,68% disseram que sim, 38,70% disseram que não, 0,31% disseram que talvez enquanto 0,31% não respondeu.

A segunda questão indagou: *Imaginar e perceber são fatores condutores da integração corpórea na performance musical?* Dos 100% dos entrevistados, 95,66% disseram que sim, 3,09% disseram que não, 0,62% disseram que talvez enquanto 0,62% não respondeu.

A pergunta 3 indagou: *A percepção musical desenvolvida profissionalmente é essencial para a compreensão e performance musicais? Por que?* Dos 100% dos entrevistados 82,36% disseram que sim, 16,71% disseram que não, 0,62% disseram que talvez, enquanto que 0,31% não respondeu.

A pergunta 4 indagou: *Quais seriam os recursos para controle emocional do músico em público?* A prática e o sólido conhecimento musical certamente foram citados como uma das formas mais proeminentes para o controle emocional segundo os respondentes. Assim, um respondente disse que é necessário: "Sólido conhecimento da obra, estudo consciente dos processos de coordenação motora de todos os problemas técnicos a ela pertinentes".

A questão 5 indagou: *Em sua opinião, qual é o papel do corpo na performance musical? Por que?* Como observado o corpo tem um papel essencial na apresentação/performance musical, "o corpo é fundamental para o um desempenho mais expressivo tendo em vista que todo desempenho artístico necessita de atividade corporal". Assim, "ter uma relação corporal com a música e seus elementos, como a pulsação e o ritmo pode ajudar a ter uma relação mais natural com o fazer musical".

A questão 6 indagou: *Qual é a importância da coordenação motora para músicos? requisita atenção especial?* Como observado a maioria dos respondentes apontaram o desenvolvimento da coordenação motora como muito importante para a performance musical. "O desenvolvimento da coordenação motora é muito importante para os músicos para a percepção das expressões musicais, corporais, bem como das habilidades de tocar um instrumento. Requisita sim uma habilidade especial adquirida após muito treinamento".

A questão 7 indagou: *Seria a expressão facial um mero ato reflexo irrelevante na performance musical?* Dos 100% dos entrevistados, 90,71% disseram que não, 7,74% disseram que sim e 1,55% disseram que não. O músico ao tocar certamente expressa suas emoções e o rosto certamente é um dos primeiros a sinalizar a externalização de sentimentos provocados pela execução musical. "Acredito que a expressão facial traduz visualmente as emoções do músico e impactam diretamente as emoções da plateia".

A questão 8 indagou: *Em sua opinião, a performance musical é alicerçada por movimentos corporais integrados à música ou estes não representam nada em especial?* Dos 100% dos entrevistados, 92,56% disseram que não, 6,50% disseram que

sim, 0,31% falaram que talvez e 0,31% não respondeu. De acordo com um respondente: *“O alicerce da performance musical não são somente movimentos corporais integrados, é a capacidade de dominá-los e domá-los ao formato que se deseja para cada tipo de situação ou movimento de uma música. Além de se levar em conta a técnica o conhecimento e a prática”*.

A questão 9 indagou: ***De que maneira o músico estabelecerá uma comunicação artística com a plateia? A atitude do músico desempenha algum papel nesta comunicação?***

A integração do músico com a plateia ocorre certamente pelo estabelecimento de movimentos corporais *“o músico precisa ser habilidoso e simpático nessa comunicação”*.

A questão 10, indagou: ***Poderia a participação regular em banda e coral infantis acarretar algum tipo de benefício para a coordenação motora em crianças? Quais seriam estes benefícios?***

Ao aprender a ler na infância, ocorre o desencadeamento da evolução fisiológica do cérebro. Enfatizamos então destaca-se o quanto é benéfico aprender a ler música na infância, solfejar, tocar um instrumento musical, enfim, ser musicalizado.

IV. CONCLUSÕES

Na investigação concluímos que a performance inclui ações que podem ser vistas (percebidas) porque constituem-se de uma matéria densa, que se manifesta no mundo físico sob a forma de objetos, movimentos e vibrações que nos ferem os sentidos e produzem sensações. O som é uma matéria dessa qualidade. No entanto o que estas impressões suscitem, seja na forma de pensamentos, emoções e intuições, delimita outro território que chamaremos de invisível, que além dos pensamentos e emoções, pode incluir áreas de corporeidade, que podemos chamar de Corpo físico – nível da “densidade do corpo”, corpo instintual, de Corpo psicológico – pensamentos, emoções, movimentos associativos destas funções e de Corpo sutil – contato com uma fonte desconhecida, a qualidade, através do silêncio do ser. A complexidade e diversidade dos processos em Música e Neurociência requer mais estudos, através da investigação de problemas que vão desde o desenvolvimento dos processos cognitivos até o funcionamento do cérebro na presença ou ausência de estímulos sonoros e musicais; da aprendizagem, decodificação, apreciação e performance musicais, significantes aspectos da mente

humana poderão ser elucidados. Podemos constatar que a relevância dos aspectos cognitivos na integração corpo-mente-instrumento na arte musical se destaca em todos os tópicos e seus desdobramentos abordados neste trabalho relacionados à neurociência, a tônica desta pesquisa.

A música realiza demandas de ordem física, emocional e cognitiva sendo por isso considerada uma importante experiência artística plurifacetada qualificada, portanto, como um campo extraordinário para investigações sobre a mente humana. Parece não haver limites para o desenvolvimento cognitivo proporcionado pelas atividades musicais pois até o momento não houve quem fosse capaz de mencioná-los.

Para que a performance musical se realize, é imprescindível um esquema cognitivo cujo objetivo seja transmitir a mensagem do discurso musical através da interpretação, alicerçado no âmbito físico. À proporção que a expertise musical se aprimora, a elaboração da performance inclina-se para o desempenho de ordenações cognitivas mais requintadas. É incontestável como o envolvimento com a música auxilia na evolução de pesquisas em outras áreas da cognição.

O desempenho do corpo na representação musical é mais do que uma implementação física, o executante na performance não busca encontrar um senso de música, mas ter uma noção do que compreendem em relação a essa música. Fazer música coloca o corpo em um campo musical, e como o corpo faz movimentos de música e orienta-se no campo musical é fundamental para uma apreciação completa dessa experiência.

Registramos que a abrangência da avaliação da percepção da relevância dos aspectos cognitivos na integração corpo-mente-instrumento na arte musical por profissionais, acadêmicos e estudantes de música no Brasil, ultrapassou nossas expectativas em relação ao envolvimento e significado atribuídos pelos participantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições70.

CARDOSO, T., ALARCÃO, I., & CELORICO, J. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.

FONSECA, V. (2005). *Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores*. Porto Alegre: Artmed.

FREIRE, V., & CAVAZOTTI, A. (2007). *Pesquisa em música: novas abordagens*. Belo Horizonte: Escola de Música da UFRG.

GARDNER, H. (1994). *Estruturas da Mente. Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

AUSET, J. (2013a). *Cerebro y musica, una pareja saludable. Las claves de la neurociencia musical*. Espanha: Círculo Rojo Editorial.

LEVITIN, D. (2010). *A música no seu cérebro: A ciência de uma obsessão humana*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

LIEBERMAN, J. L. (1995). *You are your instrument: the definitive guide to practice and performance*. New York: Huiksi Music.

MENUHIN, Y. (1990). *A música do homem*. São Paulo: Martins Fontes.

SILVA, C. R., GOBBI, B. C., & SIMÃO, A. A. (2005). O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Organizações Rurais & Agroindustriais*, Lavras, 7(1), 70-81.

A PRÁTICA DO SOCIODRAMA EM CONTEXTO ESCOLAR

Practice Of Sociodrama in School Context

Dulce Silva

Escola Profissional de Tecnologia Psicossocial do Porto

dulceysilva@gmail.com

Elsa Morgado

Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos da Universidade Católica. Centro de Estudos em Letras. UTAD

levielsa@utaad.pt

Levi Leonido

Centro de Investigação em Ciências e Tecnologias das Artes – UCP. Centro de Estudos em Letras. UTAD

levileon@utaad.pt

Resumo

Este artigo aborda a prática do Sociodrama em contexto escolar, especificamente nas aulas de Expressão Dramática. A disciplina de expressão dramática é definida como um espaço e uma ferramenta educativa que permite desenvolver o currículo escolar em vários domínios, tais como a educação artística, a expressão corporal, a língua ou literatura e pelas suas características relacionais e interpessoais, é de facto uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de habilidades sociais e pessoais. O Jogo Dramático é um instrumento interessante para todos os professores, não só para os profissionais das áreas envolvidas. As atividades dramáticas impõem um trabalho em equipa, em grupo, que pode favorecer qualquer tipo de aula. Este relatório tem por objetivo ilustrar como a prática do Sociodrama pode ser aproveitada no projeto educativo de uma Escola, e de que forma poderá fazer parte integrante desse mesmo currículo, nos anos seguintes.

Palavras-chave: *Sociodrama, Expressão Dramática, Jogo Dramático.*

I. INTRODUÇÃO

Hoje em dia o Psicodrama e o Sociodrama são cada vez mais propostos a adultos, adolescentes e crianças. Aplicam-se em instituições, escolas, empresas, variando muito o tipo de problemáticas a ser trabalhadas.

Fazer parte de uma experiência grupal e da solidariedade entre os membros de um grupo toma um significado muito particular numa época em que as relações sociais são muitas vezes empobrecidas e fragmentadas e em que a pessoa está com frequência só, virada para ela própria. Este artigo tem por objetivo dar a conhecer o mentor e criador do Psicodrama, Jacob Levy Moreno, assim como perceber a grande afinidade entre Psicodrama e Sociodrama e as suas diferentes aplicações. Seguidamente, tentaremos perceber como foi feita a abordagem do Sociodrama nas aulas de Expressões e que contributos esta disciplina trouxe à aplicação deste método. Far-se-á também uma breve abordagem às técnicas mais comumente utilizadas na prática do Sociodrama.

Jacob Levy Moreno foi um homem com uma visão ampla. Criou métodos de psicoterapia e de investigação sociológica. Atualmente é conhecido principalmente como o criador do Psicodrama, uma forma de terapia baseada na representação de papéis. Ou seja: “Le Psychodrame est une forme de psychothérapie qui par sa dramatisation, son utilisation du jeu, ses références explicites au corps et à la mise en mouvement permet l’élucidation et le traitement de certains processus psychiques difficilement accessibles autrement” (MAGOT, 2011, p. 3). O Psicodrama surge como uma técnica de intervenção pedagógica e terapêutica dirigida à mudança de comportamento nos grupos, desenvolvida nos EUA, nos anos 30 do século XX. Ao criar o Psicodrama Terapêutico, Moreno acreditou que a partir das três etapas de uma sessão de Psicodrama, - aquecimento, dramatização e comentários -e utilizando-se dos cinco instrumentos da sessão: diretor, ego-auxiliar, palco, protagonista, e público; seria possível propiciar a cada indivíduo de um dado grupo a possibilidade de encenar o seu próprio drama. Passou então Moreno a uma longa e exaustiva integração conceitual entre o Teatro Terapêutico, a Sociologia, Psicologia Social e a Psicologia Dinâmica que resultou na criação de uma ciência que nomeou de Ciência Socionómica. Esta nova ciência das relações interpessoais ramificava-se em três grandes áreas:

I: A Sociodinâmica, que se caracteriza pelo estudo do funcionamento das relações interpessoais, cujo método de estudo e ação é o Role-Play (técnica descrita no ponto 1.3);

II. A Sociometria, que procura medir as escolhas relacionais;

III: Sociatria, que se propõe ser uma ciência que trata/cura relações sociais, na qual se incluem: o Sociodrama, o Psicodrama e a Psicoterapia de Grupo.

A diferença entre Psicodrama e Sociodrama é tanto estrutural como de finalidade. O Psicodrama lida com um problema em que um indivíduo em particular ou um grupo de indivíduos (Psicodrama de família) estão engajados de forma privada. O Sociodrama lida com problemas em que o aspeto coletivo da questão é posto no primeiro plano, e a relação particular fica num pano de fundo (...) no Sociodrama os subgrupos são os protagonistas” (MARINEAU, 1989, pp.168-169).

Neste sentido Sociodramas são, pois, sessões abertas de Psicodrama mas focadas nas relações sociais, intergrupais, e pertencem ao ramo da Sociatria da Ciência Socionômica.

O Sociodrama, como todos os métodos de Moreno, é um método de ação que movimenta e permite a concretização de transformações a partir da consciência e da verdade desvelada pelo próprio protagonista, que no caso, é o grupo, diferentemente do Psicodrama, no qual o protagonista é um dos participantes.

“O Sociodrama é o Jogo Dramático dos problemas gerais. Uma imagem das idas e voltas das relações entre os indivíduos de um grupo. Contrariamente ao Psicodrama, o Sociodrama trata do aspeto social ou coletivo dos problemas, as relações individuais dos sujeitos são colocadas em segundo plano. Nem sempre há diferenças muito nítidas entre o Psicodrama e o Sociodrama, este último transforma-se muitas vezes, de forma espontânea em algo ainda mais profundo” (SCHÜTZENBERGER, 2003, p. 323).

Considera-se o Sociodrama como um método de ação que se foca nas relações intergrupais e nas ideologias coletivas (MORENO, 2008) e, por isso, o seu objetivo é o próprio grupo, tentando-se resolver os conflitos interpessoais (ABREU, 2002).

A resolução dos conflitos interpessoais está inerente à procura de criatividade na medida em que cada pessoa deve refletir sobre as suas ações para as poder transformar (DRUMMOND & SOUSA, 2008).

O Sociodrama refere-se à dramatização de uma situação da vida quotidiana mediante a representação de uma situação por voluntários do grupo. Neste caso, os adolescentes (alunos) representarão as personagens. O representar uma cena da vida permite colocar-se na situação, experimentar sentimentos, e compreender. Ao resto do grupo, permite aprender, compreender ao observar o ocorrido. Cada aluno é convidado a participar no espaço de Jogo e de expressão que lhe é proposto. O vivido e experimentado pelo grupo produz um impacto, e o grupo serve de caixa-de-ressonância para cada um dos participantes. Esta abordagem através do grupo permite ter em conta efeitos possíveis em termos de expressão e de socialização dos alunos. O Sociodrama trata das questões da relação em grupo, é uma terapia das relações nos grupos: casais, famílias, grupos profissionais, organizacionais e outros.

Sabe-se que é muito mais fácil mudar um comportamento individual, especialmente nos jovens, quando o grupo legitima essas mudanças. O Sociodrama “investiga as relações grupais. Tanto o Psicodrama como o Sociodrama têm como proposta trazer leveza e maior alegria à arte de conviver (...) o Sociodrama trabalha as vincularidades das relações, e essas vincularidades são representadas por meio dos papéis sociais desempenhados pelas pessoas no dia-a-dia. Ressignificando esses vínculos possibilitamos a mudança efetiva de valores, e não apenas o treinamento para o desempenho de tais papéis” (DRUMMOND & SOUZA, 2008, p. 16).

Valorizando o próprio grupo como sujeito do Sociodrama, Moreno focava a cultura como rede relacional a ser trabalhada, e não o indivíduo privado. Ele propôs um método de ação profunda, analisando e provocando a catarse coletiva de problemas sociais e permitindo uma análise ciosa das origens profundas das tensões e dos conflitos intergrupais (MORENO, 1997).

Os estudos realizados por Yalom (1995) dizem que num grupo de Sociodrama as relações do aqui e agora têm o poder de ajudar a reconstruir e redefinir as suas competências pessoais e relacionais pelos seguintes fatores: infundir a esperança através da partilha com os outros e não só com o líder do grupo; a universalidade que descobrem os membros do grupo, através dos graus de intimidade estabelecidos com os outros; o altruísmo que se desenvolve na relação de ajuda; a recapitulação do grupo familiar inicial, pois o grupo permite reviver estados emocionais do passado e libertar mecanismos de defesa; o desenvolvimento de competências sociais, a aprendizagem social é possível

quando há feedback adequado; o comportamento de imitação aprendemos uns com os outros através da observação; a aprendizagem interpessoal, os membros tornam-se conscientes do impacto dos seus comportamentos tanto nos outros como em si próprios; a coesão grupal que se constrói reconhecendo as semelhanças e resolvendo conflitos; a Catarse, pois permite expressar num lugar protegido os pensamentos e as emoções e finalmente os fatores existenciais que se desenvolvem através da reflexão que nasce da intimidade profunda e partilha de sentimentos essenciais.

O Sociodrama trata das questões da relação em grupo, é uma terapia das relações nos grupos: casais, famílias, grupos profissionais, organizacionais e outros.

II. METODOLOGIA

Como metodologia irá utilizar-se um conjunto de técnicas dinâmicas e ativas, com recurso ao Sociodrama. Este modelo valoriza a ação, pretendendo ir mais além da mera comunicação verbal, criando um espaço alternativo onde sejam possíveis modos de expressão não utilizados habitualmente, permitindo assim o desenvolvimento da espontaneidade e da autenticidade e aumentar a capacidade de fazer escolhas, de adaptação à realidade e de desenvolver novos papéis de forma mais integrada e flexível, de forma a promover o crescimento pessoal e social.

O método ativo apresenta-se como o mais vantajoso se o que pretendemos atingir com estas sessões se centra no desenvolvimento de competências cognitivo/comportamentais e sócio relacionais. Neste caso, o professor/orientador da sessão passa para segundo plano, agindo como o “gestor”, sendo a sua função a de cooperar com o grupo, no sentido de estimulá-los, ajudar os alunos, clarificando-os e orientar os esforços do grupo, passa a ter um papel de orientador, mediador e observador da sessão.

“O método ativo baseia-se no conceito da liberdade e auto-recreação de descoberta da aprendizagem. O aluno torna-se o sujeito da sessão, descobrindo, executando e desvendando todos os domínios do saber inerentes à aquisição de novas competências e saberes” (PSICOSSOMA, s/d).

Pretender-se-á fundamentalmente promover a expressão de sentimentos e diferenciação emocional; potenciar estratégias de comunicação interpessoal; e potenciar estratégias de resolução de problemas.

A utilização dos jogos como ferramenta de trabalho não é privilégio dos Psicodramatistas e Sociodramatistas, pois os jogos de todos os tipos, são muito anteriores ao surgimento do Psicodrama.

Rosane Rodrigues (MOTTA, 1995) considera que o Psicodrama colaborou para o desenvolvimento dos jogos, principalmente os dramáticos, instrumentalizando a sua utilização e enriquecendo o seu repertório.

O Jogo permite ir ao mundo das fantasias, da imaginação. É assim que uma caixa de fósforos se transforma num carro, uma boneca é um ser humano. Nas suas brincadeiras do faz de conta, a criança alcança pleno domínio da situação, vivendo e convivendo com a fantasia e a realidade. Este fascinante domínio da passagem de uma situação para outra, com convicção total, por meio de respostas rápidas a situações novas ou respostas novas a situações já conhecidas, é assegurada à criança por algo mais que a razão ou o instinto: a espontaneidade.

Relembramos a importância da espontaneidade para Moreno, nas palavras de Pio Abreu, “a espontaneidade é o leitmotiv que percorre todo o movimento do Psicodrama desde o seu início (...) é uma energia de novidade e mudança (...) assim nos deixemos guiar por essa energia momentânea, próxima da intuição, que nasce simultaneamente do nosso corpo, da nossa história individual, da nossa liberdade. E que é, ainda, algo que nos faz crescer” (2006, p. 69).

Para Gisela Castanho (*apud* MOTTA, 1995, pp. 23-43), os adolescentes, em geral, estão sempre dispostos a jogar e a brincar. É fácil uma atividade se transformar num jogo, ou uma conversa terminar numa brincadeira, ou numa gargalhada. Segundo a autora, nem sempre é fácil propor jogos dramáticos a adolescentes, pois muitas vezes são desconfiados, e têm dificuldade em envolver-se e comprometer-se com propostas que vêm de fora, isto é quando não sabem onde é que aquilo vai dar, ou quando não sabe o que querem dele.

O Jogo depende muito da maneira como é proposto ao grupo, pois podemos encontrar resistências a ele, e essa resistência ser manifestada de diferentes maneiras (os alunos são ótimos na arte de boicotar atividades quando estas não vão de encontro às necessidades deles): sono, risadas, barulho, preguiça, etc.

Por isso devemos ter em conta este lado emocional do adolescente quando queremos apresentar um Jogo Dramático ou outra atividade. A proposta deverá ser dirigida com sensibilidade e cuidado. Para Gisela Castanho (MOTTA, 1995, pp. 23-24). Como refere Regina Monteiro (1994, p. 83)

“O adolescente fala pouco das suas dificuldades pessoais (...) portanto o Jogo Dramático deve ser usado como uma forma de se criar condições de trabalho num campo relaxado e numa situação menos conflituosa, mais preservada e, conseqüentemente mais fácil de ser alcançada”.

Através do Jogo pretende-se criar um clima que facilite a abordagem de determinadas temáticas, assuntos que muitas vezes o adolescente não consegue exprimir verbalmente ou falar abertamente. O Jogo Dramático fornece maneiras criativas de se lidar com os conflitos. O Jogo Dramático amplifica a atitude lúdica. É preciso imaginar e criar em função do grupo. É preciso compreender o outro e ajudarem-se uns aos outros. O “Fazer de conta” é coletivo. A comunicação deve por isso estabelecer-se entre todos. A atitude lúdica oferece a possibilidade ao aluno, de se confrontar com o outro de uma maneira menos constrangedora, mais suportável. O jovem vai assim, encontrar um lugar e conseguir situar-se perante os outros.

“El juego funciona como una estrategia de desbloqueo y de liberación expresiva, al tiempo que crea un espacio para la creatividad (...) el juego acaba siendo un lugar en el que nos atrevemos a ir más allá de lo conocido porque las consecuencias no son frustrantes, y esto es lo que lo convierte, en un poderoso medio para la exploración y el aprendizaje creativo. El juego es el reino de la libertad y de la creatividad, el ambiente idóneo para el descubrimiento y el hallazgo” (TEJERINA, 1997, p. 75).

III. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Esta pesquisa realizada com esta turma vem confirmar que o Sociodrama é uma intervenção grupal profunda tanto para o aluno (sujeito do grupo) como para o grupo (coletivo), qualquer que seja o tempo e o lugar.

O Sociodrama aplicado em contexto de sala de aula, utiliza a ação, a dramatização e outras técnicas ativas, e intervém com resultados imediatos, aqui e agora, com rápida transposição para o dia-a-dia dos alunos. Esta metodologia permite visualizar os fatos e as situações enquanto estão a acontecer. Não é por acaso que se utiliza o Sociodrama como método, pois ele permite envolver todos os elementos do grupo num processo de aprendizagem relacional, que tem como objetivo a mudança de atitudes e alternativas para as soluções dos problemas.

Os jogos dramáticos usados em todo este processo serviram para formar um grupo coeso, e as dramatizações e reflexões permitiram trabalhar temas propostos pelos alunos.

Os jogos, ao criarem um campo relaxado na sala de aula, ajudaram a que os elementos da turma se conhecessem melhor, para além dos seus papéis enquanto alunos da escola. Possibilitaram um maior contacto entre todos os participantes e consigo mesmos.

Antony Williams (1994, p.14) sugere “a dramatização como um lugar para a encenação de mudanças na vida quotidiana de uma pessoa, muito mais do que um lugar onde a mudança deva ocorrer. Situações emocionalmente sobrecarregadas são reorganizadas ou reclassificadas de modo a levar a novas estruturas nos relacionamentos”.

O método da dramatização e representação de cenas permite chegar rapidamente ao centro da questão, tanto das emoções como das interações e soluções de situações problemáticas. Segundo Marra (2004, p. 61):

“O Sociodrama tem como proposta a aprendizagem da participação social e o exercício da criatividade por meio de movimento, da ação, confirmando os recursos internos de cada membro do grupo, tal e qual a teoria sistêmica, quando trabalha para o resgate da competência de cada membro do sistema. É o momento de assumir a responsabilidade por suas escolhas, possibilitando mudanças”.

Conseguiu-se perceber que a utilização das técnicas sociodramáticas facilitou a inter-relação dos alunos na identificação das suas competências para a resolução dos problemas que iam surgindo em casa sessão.

IV. CONCLUSÕES

O sociodrama pode ser uma prática a introduzir na dinâmica da prevenção escolar, quando as dificuldades ou problemas ainda não tomaram proporções significativas. A mudança de perspectiva, do olhar, não diz respeito apenas aos jovens, mas também aos adultos que fazem parte do ambiente familiar desses alunos, e a quem a prevenção também deverá afetar.

A ideia é criar uma abertura para o mundo e não só uma abertura da cultura escolar.

Integrar o Sociodrama no programa curricular, na área das expressões, irá permitir a um grupo ou a um indivíduo de se exprimir, ou exprimir alguma coisa (ideia, sentimento, emoção, imagem, etc.) através das várias dramatizações, ao longo das sessões, assim como desenvolver o autoconhecimento. Aliás, qualquer método de aprendizagem deveria passar primeiro pelo autoconhecimento. Na área das expressões, sobretudo na expressão dramática, a dimensão expressão manifesta-se através de exercícios de conhecimento da própria pessoa, do eu (o seu corpo, o seu imaginário, as suas ideias) e da expressão da própria pessoa, expressão de si próprio (através de improvisações orais, gestuais, personagens, situações, etc.).

O método de ensino em expressão dramática é tanto individual como coletivo, pois tem em conta a evolução própria de cada um, dentro de um coletivo, dentro de um grupo.

A disciplina de expressão dramática cria, por si só, a base ideal para a prática do sociodrama. Uma prática em que os alunos não somente aprendem, como experimentam, e podem ser livres na sua criatividade e podem, acima de tudo, errar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, J. (2002). *O Modelo do Psicodrama Moreniano*. Coimbra: Imprensa de Coimbra.

BARRET, G., & LANDIER, J.-C. (1994). *Expressão Dramática e Teatro*. Porto: ASA

RUMMOND, J., & SOUZA, A. C. de (2008). *Sociodrama nas organizações*. São Paulo: Ágora Editora.

AGOT, V. (2011). *Le Psychodrame, une thérapie par le jeu*. Belgique: Coédition, Association Belge de Psychodrame.

ARINEAU, R. F. (1992). *Jacob Levy Moreno 1889-1974. Pai do psicodrama, da sociometria e da psicoterapia de grupo*. São Paulo: Ágora Editora.

MORENO, J. L. (2008). *Psicodrama*. São Paulo: Editora Cultrix.

MORENO, J. L. (1997). *Psicodrama*. São Paulo: Editora Cultrix.

MOTA, J. (Org.) (1995). *O Jogo no Psicodrama*. São Paulo: Editora Ágora.

SAMPAIO, D. (2003). *Vozes e Ruídos, diálogos com adolescentes*. Lisboa: Caminho editora.

SCHÜTZENBERGER, A. A. (2003). *Le psychodrama*. Paris: Editions Payot, Petite Bibliothèque Payot.

TEJERINA, I. (1997). *Juego dramático y educación creadora*. En *Jornadas Internacionais Teatro y Niño. Teatro para ver, Teatro para actuar*, Tolosa, pp. 71-81, Tolosako Ekinbide Extea y Centro de Iniciativas de Tolosa.

PRÁTICAS DE ENSINO DE MÚSICA NO CONTEXTO PRISIONAL: ANÁLISE COMPARATIVA DE ESTUDOS DE CASOS

Music teaching practices in the prison environment: a comparative analysis of case studies

Felipe Gabriel Motin.

Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil.

gabriel_motin@yahoo.com.br

Levi Leonido

Centro de Investigação em Ciências e Tecnologias das Artes – UCP. Centro de Estudos em Letras. UTAD

levileon@utaad.pt

Resumo

A presente pesquisa pretende compreender o impacto das práticas de educação musical e sua relação com os aspectos intrínsecos e periféricos ao sistema prisional, por meio da análise comparativa de três estudos de casos já realizados por outros autores. Inicialmente, discute-se conceitos que permeiam a educação musical e projetos sociais no Brasil; também, apresenta-se dados referentes ao desenvolvimento de pesquisas em educação no meio prisional, objetivando introduzir e complementar este estudo. A metodologia utilizada trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que abrange duas pesquisas e um projeto realizados em três unidades penais nos estados: Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte e Paraná. Após breve exposição dos estudos, analisa-se tópicos que abrangem: o cenário, objetivos, caminhos metodológicos e resultados alcançados. Comparando e discutindo os pontos em comuns, contrários e as características em maior evidência, pretende-se tecer um panorama dos projetos e pesquisas em educação musical em unidades penais no Brasil.

Palavras-chave: *Educação Musical, Contexto prisional, Inserção social.*

I. INTRODUÇÃO

O grande protagonista da inserção da música em projetos sociais, origina-se a partir da sociedade civil, configurando o que chamamos de terceiro setor, “não governamental” ou “sem fins lucrativos”; conforme afirma Kleber (2014, p. 24), “o terceiro setor tem se apresentado como a dimensão da sociedade em que proliferam os movimentos sociais organizados, ONGs e projetos sociais onde se observa uma significativa oferta de práticas musicais [...]”. Este, que presume a noção de um primeiro setor, concebido pelo Estado; e um segundo, iniciativa privada, que também desempenham, neste aspecto, papéis significativos para o desenvolvimento social.

Um dos grandes desafios dos tempos atuais encontra-se na interlocução entre os três setores e, nesta perspectiva, divergentes opiniões se contrapõem principalmente no que tange à noção de direitos, que perpassam a necessidade de políticas públicas e uma participação efetiva do Estado pois, a sociedade civil por vezes opera aliada ao Estado e ao mercado, como também se comporta de forma autônoma e em oposição.

Observa-se o desenvolvimento homogêneo do Terceiro Setor em todo o mundo, e o aumento no número de instituições, que têm seu auge a partir da década de 70 e 80. No Brasil compreende-se um movimento da sociedade civil, em tempos bem anteriores, tendo seus princípios arraigados na filantropia e na caridade religiosa, desde o século XVI. O Estado, neste período, tinha participação mínima nas questões sociais, o que forçou nos três posteriores séculos a criação de novas organizações, que tinham como foco às comunidades carentes que ficavam à margem de políticas sociais básicas.

O surgimento das ONG's, na década de 70, fruto da resistência à ditadura militar é um marco na edificação do terceiro setor no Brasil, pois amplificou-se a ideia de ética cidadã em sua práxis, e abriram-se portas para os recursos internacionais, conforme sustenta Kleber (2014, p. 24) “a participação dessas organizações como intermediárias de projetos em países em desenvolvimento foi uma das primeiras formas de canalização de recursos internacionais para países em situação de pobreza”. Com o passar do tempo, tornou-se criterioso o repasse de recursos, o que estimulou a busca de alternativas para estratégias de captação de recursos para subsistência, fato que profissionalizou a configuração da gestão das ONG's, como apregoa Kleber (2014, p. 25):

“Assim, multiplicaram-se as iniciativas comunitárias e ampliaram-se as necessidades de recursos e competências necessárias para a gestão dessa nova configuração que possui dimensões de ordem social, jurídica, econômica, cultural, e sobretudo, ética. O Terceiro Setor vislumbra realidades que requerem novos mecanismos e procedimentos estratégicos bem como formas alternativas de acompanhamento para enfrentar o desafio de qualificar e expandir seus objetivos e suas ações para uma real melhora da qualidade de vida de seu público-alvo”.

Com a Constituição de 1988, as políticas de promoção social foram descentralizadas e oficializou-se o serviço prestado pelas Organizações civis, tornando-se também espaços de controle. Com as grandes transformações políticas, econômicas e culturais, na década de 90, as ONG's buscaram uma articulação entre elas, no que tange à projeção midiática e impacto social mais amplo, atraindo fortemente o empresariado para o terceiro setor.

No fim da década de 90, conforme afirma Souza (2014, p. 12), a educação musical passa a integrar de forma mais ampla os espaços de ONG's e projetos sociais. A autora segue afirmando que a promoção da música em diversos contextos, como prática não formal está fundamentada em Kramer (1995) que defende que “a educação musical ocorre em vários lugares, ou seja, vai além dos espaços escolares”.

Nesses múltiplos espaços surgem novas demandas para coordenadores e educadores que utilizam a música como prática de ensino visando a transformação social, conforme Souza (2014 p. 12):

“[...] os aspectos sociais do Brasil configuram desafios para educação musical que referem-se a dimensões epistemológicas e político-sociais da prática da educação musical, em que o compromisso científico-social e a avaliação do seu impacto são aspectos importantes para sua consolidação”.

Souza (2014) segue afirmando que as dimensões intrínsecas ao processo de ensino nesses espaços conformam impactos metodológicos, considerando que os mediadores e agentes de conhecimento envolvem-se amplamente com a prática musical, esta que passa a ser compreendida também como prática social que acaba por atrelar-se ao cotidiano, quando está sensível às relações, movimentos e interações presentes no atuar e fazer sócio-musical.

Com a inserção da música em contextos sociais não formais, como projetos de música em ONGs, a educação musical se faz ampla e complexa, podendo abranger diferentes públicos, assim como amparar-se em diversas áreas. Neste sentido, se faz necessário compreender os objetivos de cada projeto para elaborar o tipo de intervenção que ocorrerá no meio; “frequentemente, o educador musical encontrará uma linha tênue entre educação musical, educação social, pedagogia, educação comunitária e musicoterapia”, conforme assegura Souza (2014, p. 16).

Os vários tipos de projetos sociais, voltados para distintos públicos – como crianças, jovens, adultos, idosos –, para os diversos interesses políticos e para os diferentes objetivos de aprendizagem e de transformação social, fazem com que esses projetos se alojem em diversos campos do conhecimento. Se isso traz a necessidade de discutir sobre a distinção entre os conceitos de inclusão, participação, entre outros, para uma maior clareza das finalidades de cada projeto, por outro lado é necessário estar atento a políticas e definições de campos que se aproximam em seus objetivos, como musicoterapia, educação social e psicologia comunitária.

Portanto, nesta multiplicidade presente no contexto social e na transdisciplinaridade dos projetos, o educador musical descobre que a música não é apenas um fim, mas também o meio para o enfrentamento de inúmeros desafios presentes no cotidiano dos que estão em situação de vulnerabilidade, risco social ou exclusão.

Os contextos sociais onde se realizam projetos de educação musical, apresentam, frequentemente, problemáticas que impulsionam o educador ou mediador do processo de aprendizagem a desenvolver um olhar sensível a individualidade de cada educando, assim como às diversas possibilidades que a música pode desempenhar nesses espaços, pois a música nesses ambientes, potencializa sua característica multidimensional e torna-se uma rica experiência de construção de saberes. Conforme afirma Souza (2014, p. 21):

“[...] consideramos também que o conhecimento musical é multidimensional, como tal requer experiências em todas as dimensões. Trabalhar com a música em projetos sociais significa pensar nas condições de cada um dos participantes, nas necessidades e problemas individuais. Devem-se oferecer aos sujeitos oportunidades de engajamento em seus processos de aprendizagem, para que possam se envolver e ter o sentimento de «eu posso»”.

As questões sociais presentes nos ambientes de exclusão precisam ser ampliadas, vistas através de uma ótica que observa a desigualdade social num aspecto complexo, onde os excluídos não são apenas um grupo homogêneo, conforme assegura Castel (2006, p.63):

“Os «excluídos» não constituem, propriamente, um grupo homogêneo. São mais precisamente conjuntos de indivíduos separados de seus atributos coletivos, entregues a si próprios, e que acumulam a maioria das desvantagens sociais: pobreza, falta de trabalho, sociabilidade restrita, condições precárias e moradia, grande exposição a todos os riscos da existência, etc.”.

Os entraves teóricos acerca dos conceitos de exclusão podem gerar dificuldades para os que estão diretamente desenvolvendo projetos sociais quando se faz necessário compreender tanto o contexto de atuação, quanto os objetivos do projeto, pois normalmente, os ambientes que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco social, frequentemente descortinam perversas exclusões.

O conceito de exclusão mais atual, embasado pela sociologia francesa, fundamentado acima por Castel (2006), passou por longo caminho para ser entendido desta forma. Houve vários motivos que levaram a outras interpretações e estas estão ligadas a três fatores principais: origem positivista que permeia o termo, a utilização do termo pela academia, numa noção de luta de classes e, por fim, a confusão metodológica presente entre exclusão e classe social conforme afirma Bonetti (2006, pp. 189-190):

“[...] o percurso da noção da exclusão social passou por uma trajetória histórica tortuosa, motivada por vários fatores. Em primeiro lugar, em decorrência da origem positivista da noção da exclusão social, cujo método da busca da compreensão da realidade social privilegia o olhar dual e estático das relações sociais. Assim, excluídas seriam as pessoas que estivessem fora do social, como os leprosos, os marginais, os doentes mentais, etc. [...]. Em segundo lugar, a própria origem positivista da noção de exclusão criou entraves para emprego desta noção na academia, [...]. Em terceiro lugar, a trajetória histórica desta noção determinou o aparecimento de uma confusão metodológica a partir do entendimento de que a noção da exclusão social se constituísse de uma categoria de análise, assim como o de classe social. A partir de tal entendimento, seria incompatível falar ao mesmo tempo de classe e de exclusão social”.

A noção acerca da exclusão se faz necessária, sobretudo, para suscitar algo próprio da educação musical em projetos sociais, a inclusão. O termo inclusão permeia, também inúmeros aspectos e se faz utilizado em diversas áreas do conhecimento, como também é frequentemente utilizado como objetivo final de programas que buscam a transformação social ou justiça social.

Entretanto, adverte-se que a noção de inclusão em maior grau que a de exclusão, abarca difíceis compreensões acerca de sua acepção. Pois além de estar diretamente ligada à exclusão e todos seus significados por vezes contraditórios, conforme afirma Bonetti (2006), não compreende diretamente um conceito, pois refere-se a uma positivação de uma problemática social, a exclusão, tornando-se mais um discurso que um conceito.

A cidadania, um conceito que se faz presente nos objetivos de muitos projetos e planos de ação nos três setores, dá origem a positivação da inclusão pois considera cidadão aquele que está incluído, ou que usufrui dos direitos constitucionais, faz parte da sociedade de direitos, Estado (sociedade contratual). Este conceito foi construído a partir da lógica das grandes problemáticas sociais que surgiram na sociedade industrial e com a urbanização, onde se observou a dependência da sociedade civil das políticas sociais do Estado.

O papel da educação musical nesses contextos de exclusão, tendo em vista que o tipo de inclusão que se objetiva não parte desse pressuposto burocrático, ou de uma ação que positiva a exclusão, mas anseia por promover em realidades em que questões sociais complexas estão no cotidiano das pessoas, o acesso a um bem simbólico que pode promover autonomia por meio da educação: a cultura.

Souza (2014, p.18), afirma que o termo inclusão, para educação musical considera proporcionar a música para todos, de forma democrática, e seu fim está além das competências que podem, porventura, ser desenvolvidas, mas está concentrado no motivo para aprender música, onde o sentido das experiências tem mais importância, se levar em conta o modo com que este processo se dará. Portanto, para a autora, a educação musical num ambiente de inclusão social não tem um fim em si mesma, ou não está no centro do processo, pois parte dos sujeitos em suas condições pessoais e sociais, conforme afirma Wikkell (1998, p.10):

“dessa forma a música se torna um meio (medium), um canal de comunicação pelo qual as pessoas podem ser alcançadas, atingidas, compreendidas e apoiadas. A música se torna subalterna aos objetivos do trabalho social, sem ter que, no entanto, sem abrir mão de sua independência e dinâmica como fenômeno de expressão artística”.

Pensar o ensino musical tendo como objetivo de uma transformação social, conjectura três aspectos muito importantes. Primeiramente, a aceitação das dificuldades de cada educando em seu espaço individual de construção do conhecimento; também, vale

ressaltar as ricas contribuições que este indivíduo pode trazer para o espaço coletivo, somado a grandeza cultural intrínseca ao contexto. Por isso a didática deve ser pensada a partir do meio onde o processo de ensino se integra à comunidade, promovendo por fim a inclusão, assim como reforça Souza (2014, p. 21):

“pensar na didática musical em projetos sociais significa levar em conta os fatores que contribuem para a inclusão dos alunos no grupo, como metodologias, conteúdos, repertório e ambiente. Embora não padronizadas, as propostas didáticas devem garantir igualdade, acessibilidade, envolvimento e processos de aprendizagem musical que incluam o outro, a comunidade”.

Uma das características importantes e que deve estar presente na didática exercida em projetos sociais, contempla o âmbito do trabalho de fortalecimento do grupo, que por sua vez consolida o sentido de pertença do educando ao projeto e promove a interação para a promoção do aprendizado em grupo, que revela nestes espaços, uma das mais ricas ferramentas, capazes de contribuir para desfazer complexas situações de exclusão impetradas em contextos que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Portanto, o acolhimento e estabelecimento de vínculos são fundamentais para a inclusão, cerne do processo de ensino/aprendizagem gerado nos projetos sociais, conforme advoga Souza (2014, p. 21):

“As experiências em grupo deverão colaborar para a construção do social, das interações e do acolhimento que estabelecem vínculos e promovem o cuidado. Para crianças e adolescentes que são traumatizados, que não têm família ou que não tiveram uma boa socialização primária, a socialização secundária por meio da música pode contribuir para uma reconstituição do tecido social. [...] O envolver contém aspectos sociais, físicos, educacionais, didáticos e psicológicos conectados com inclusão e integração”.

Neste sentido, olhando para um ambiente de formação a música contribui em muitas possibilidades; entretanto, questiona-se como estas mesmas práticas de educação musical ecoam num contexto de privação de liberdade? Quais as perspectivas e caminhos que a música pode abrir para os que estão em reclusão?

Sérgio 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.

A partir da constatação de Souza, em que onde a música torna-se uma oportunidade e um meio para a reconstrução do tecido social, que surge a esperança da prática musical como proposta para o desenvolvimento humano, atuando como fonte de reconhecimento de potencialidades, fortalecimento da autonomia e promoção social, para gerar, neste panorama, ferramentas para o enfrentamento da exclusão e da desigualdade, por meio da inclusão social.

Nas últimas décadas, tem aumentado, em diversas áreas do conhecimento, as pesquisas realizadas no contexto prisional; as universidades e pesquisadores têm cada vez mais se debruçado sobre esse ambiente, onde se faz necessário um olhar que ajude a sociedade a compreender a problemática do encarceramento.

No âmbito da educação, a produção acadêmica, conforme afirma Zanetti e Junior (2014, p. 33), tem se ampliado em nível nacional e internacional na medida em que diversos setores da sociedade civil, judiciário, entidades de defesa de direitos mobilizaram esforços para que políticas públicas e estudos fossem viabilizados em unidades prisionais.

Concomitantemente com este crescimento das pesquisas acadêmicas a partir dos anos 2000, percebe-se um “superencarceramento” como apontam dados do INFOPEN¹ (2014, p. 18) em que o Brasil coloca-se entre os países com maior número de presos por 100 mil habitantes do mundo, sendo que o crescimento da população carcerária entre os anos de 2000 e 2014 chega a 167,32%.

Junto a isso, o grande problema da reincidência ao meio prisional, segundo os dados do relatório de reincidência criminal no Brasil, IPEA² (2015, p. 15), gira em torno de 70%. Portanto, faz-se necessário pensar em alternativas que oportunizem múltiplas modalidades de inserção social promovidas pela profissionalização e principalmente pela educação.

Neste sentido, “uma educação que contribua para a restauração da autoestima e para a reintegração posterior do indivíduo à sociedade [...]” conforme afirma Teixeira (2007 p. 19), faz-se protagonista para indicar caminhos para o processo de inserção social destes que se encontram detidos em unidades prisionais em que, segundo os dados do INFOPEN (2014, p. 46), apenas 9,54% da população concluiu o ensino médio e 75,08% o ensino fundamental.

¹ Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias.

² Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

A partir disto crescem a discussão e as perguntas acerca do sentido da prisão e do papel da academia neste cenário, conforme afirma Langner, Franco, Oliveira e Arns (2014, p. 2):

“Cadeias superlotadas, condições insalubres, desumanizadas, doenças, fugas e rebeliões, violência e mortes, desemprego, fome, injustiça social, são notícias que acompanhamos pelos jornais frequentemente. Qual o papel da academia frente à complexidade de nossa realidade social? Quais são os grupos sociais que compõem o nosso espectro social? Quem são os ditos marginalizados, excluídos, as pessoas ditas no cotidiano, perigosas para a sociedade? Como compreender os interesses intrínsecos de uma sociedade, que procura manter o preso em localidades afastadas o suficiente para garantir uma aparente margem de segurança? [...]”.

De acordo com Zanetti e Junior (2014, p. 34), após levantamento realizado no banco de pesquisas da CAPES, no Brasil, foram publicadas 107 teses sobre o meio prisional; dessas 46% foram produzidas entre os anos de 2009 e 2012, e apenas 12% entre 2000 e 2002. As pesquisas relacionadas à educação em prisões, incluindo também as que estão ligadas ao direito à educação em prisões, políticas educacionais e também, trabalhos que discursam sobre a tarefa de educar no meio prisional, em que apresentam-se metodologias de ensino em determinadas áreas do conhecimento, estão divididas nas seguintes áreas de acordo com Zanetti e Junior (2014, p. 35):

“[...] 70 dessas produções foram defendidas na área de Educação, oito na área de Letras, outras seis na Sociologia, cinco na Psicologia, quatro no Direito e outras três em Políticas públicas. Algumas outras se espalham pelas áreas de Serviço Social, Engenharia, Educação Física e áreas específicas relacionadas ao conhecimento matemático-científico”.

Neste sentido, vislumbra-se um cenário esperançoso, no que se refere à inserção da academia e da sociedade neste contexto. Constata-se que o motivo que leva muitas pesquisas e projetos a atuar cada vez mais neste ambiente, não está ligado apenas aos números alarmantes e crescentes de encarceramento, mas também, a lógica de que estes que são vistos atrás das grades hoje, logo estarão em liberdade; e que caminhos serão apontados para que não voltem a cometer crimes? Percebe-se que a sociedade tem se despertado e visto que o Estado não é o único responsável pela inserção social das pessoas privadas de liberdade. Sem a participação da sociedade civil, das Organizações não governamentais, do empresariado e principalmente da Universidade, enfim desta força conjunta, será difícil enfrentar o superencarceramento e a alta taxa de reincidência.

III. METODOLOGIA

A abordagem metodológica escolhida para esta pesquisa trata-se da pesquisa bibliográfica, que tem como base a utilização de artigos e práticas documentadas no meio científico, como estudo de casos e teses, conforme afirma Severino (2016, p. 131):

“A Pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir da contribuição dos autores dos estudos analíticos constantes nos textos”.

A partir dessa escolha metodológica, foram selecionados três estudos de casos diferentes com o objetivo de realizar uma análise comparativa entre eles. O primeiro trata-se de uma dissertação de mestrado, cujo tema compreende as relações entre a professora de música e os alunos-presidiários: um estudo de caso etnográfico realizada em Santa Maria – RS; o segundo estudo refere-se à uma monografia com o tema, O som que liberta: ressocialização de apenados através do ensino de violão na penitenciária Doutor Francisco Nogueira Fernandes desenvolvida na cidade de Alcaçus – RN; a terceira compreende o relato de um Projeto de Música, concebido em Cascavel – PR, com o título: A música como instrumento de reinserção sociocultural e humanização da pena na Penitenciária Industrial de Cascavel.

Estas pesquisas foram escolhidas pois promovem relatos de experiências e práticas musicais no contexto prisional em diferentes regiões do Brasil. Para a análise comparativa foram elaboradas categorias constituídas da seguinte forma: a percepção do cenário; o público que a pesquisa e projeto abrangeu; a infraestrutura disponível para a realização das práticas musicais; a metodologia utilizada tanto durante a pesquisa, como no projeto, os objetivos traçados, tanto na pesquisa como nas aulas de música; e por fim os resultados alcançados em cada estudo.

A partir dos dados acerca das questões proeminentes observadas em cada estudo, pretende-se apontar pontos em comum e pontos contrários das categorias analisadas nos três estudos.

IV. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Análise comparativa dos cenários

O primeiro item configura-se em perceber as diferenças de cada espaço onde foi realizada a pesquisa, para que dessa forma diferenciem-se os desafios e potencialidades para atividades de cunho musical.

Nos três contextos, mesmo realizados em Unidades prisionais de regime fechado e masculinas, exibem estruturas organizacionais e cenários diferentes. O sistema prisional, ainda estando integrado à Secretarias que unificam a regulamentação de Leis e diretrizes, apresentam peculiaridades no que refere-se à características da região onde situa-se e a gestão, que tem autonomia de optar ou não por atividades musicais, extracurriculares e afins, de acordo com o quadro de funcionários, estrutura e intemperes como greves e rebeliões.

As três Unidades são de responsabilidade dos Estados onde situam-se, entretanto, apenas no estudo 01 percebe-se a proposta de recorrer à contribuição do sistema educacional, fato que chama atenção para pensar sobre a integração dos setores públicos no sentido das políticas educacionais.

No estudo 03, o agente penitenciário e professor de música, encaminhou requisições para setores superiores, para que tivesse dedicação exclusiva par ao projeto, pedido onde não obteve resposta positiva.

Outro exemplo interessante parte do estudo 02, onde se busca pelo instituto, que aqui representa a sociedade civil. Se faz importante destacar que o agente penitenciário, professor e idealizador do projeto, que articulou a relação com o IMHAP, faz parte do instituto, o que possivelmente facilitou o ingresso de voluntários neste contexto específico.

Outro fator que chama atenção em relação aos três cenários é o critério de escolha dos reclusos que participarão das atividades. Observa-se uma seleção tendo como base o crime cometido e também a preferência por reclusos que apresentem bom comportamento conforme figura 1.

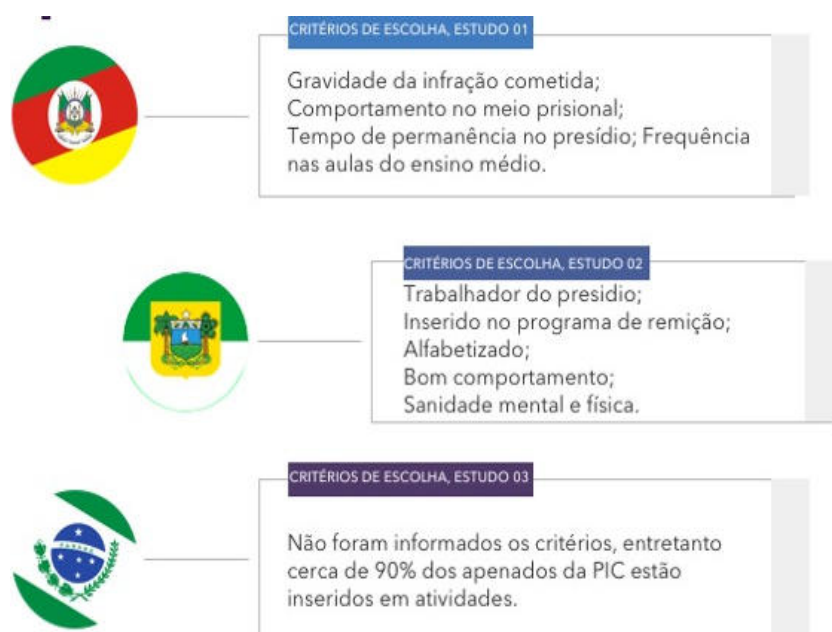


Fig. 1 - Análise comparativa dos cenários - *Critérios de escolha*.

Observa-se também, na figura 2, o pequeno número de recluso atendidos dentro das pesquisas e do projeto, o que torna o desafio ainda maior para ampliar a educação musical no contexto prisional.



Fig. 2 - Análise comparativa dos cenários – *Público atendido*.



Fig. N.º 3 - Análise comparativa dos objetivos – *Objetivos*.

Fica claro, na observação dos objetivos, que todos pretendem melhorar o ambiente prisional, a relação entre os estudantes reclusos e a promoção da inserção social. Neste sentido a música acaba por vezes, sendo o meio neste processo de desenvolvimento humano e musical.

Destaca-se a diferença no aspecto conceitual, no estudo 01. Nota-se que tratou da música como fato social total, tal escolha coordenou e influenciou diretamente as noções de atuação no meio, pois levou em consideração inúmeras questões presentes no cotidiano do sistema prisional. A realidade encontrada pela professora de música, no dia-a-dia com os alunos reclusos, por mais que tivesse contato com a realidade desde 2005, naquele estudo exerceu um movimento diferente por não ser servidora, sendo assim, professora voluntária e pesquisadora. Este ponto se faz relevante, pois demonstra como uma linha conceitual se comporta na projeção de propostas, metodologias e práticas musicais que não objetivaram a profissionalização, conforme a autora esclarece, o fator convívio social e trabalho coletivo torna-se mais relevante dentro do processo. Alguns alunos demonstram, conforme relato das entrevistas, interesse em prosseguir com o estudo musical, mesmo sendo o futuro para eles algo bastante duvidoso, devido a rotulação de um (ex) presidiário. Nos casos 02 e 03, não houveram aspectos conceituais tão expressivos, entretanto, uma análise contextual sobre meio prisional e a experiência dos autores, também agentes penitenciários no desenvolvimento de uma linha metodológica de atuação para a prática musical. Os estudos 02 e 03 ainda se assemelham na concepção de profissionalização no sentido de desenvolver monitores, potencializar talentos e preparar os reclusos para vida

pós-cárcere promovendo assim, a inclusão social. Outro fator importante são as apresentações musicais nas unidades prisionais e em ambientes externos que geram reflexões para sociedade, para que compreendam que o Estado não é o único responsável pelo processo de inserção social dos que estão em privação de liberdade, entretanto, para enfrentar as dificuldades que este contexto apresenta, a sociedade civil, entidades do terceiro setor e poder público, podem trabalhar em conjunto, para encontrar meios que contribuam com as condições dos envolvidos com o ambiente carcerário, e para o desenvolvimento humano dos que estão em reclusão.

Análise comparativa das metodologias e práticas musicais

O estudo 01, a parte da pesquisa trata de uma análise Etnográfica com observação participativa. As práticas musicais são essencialmente atividades em grupo, onde são explanados os seguintes temas: teoria musical, aulas práticas de instrumentos percussivos, escuta ativa de músicas e explanação etnomusicológica das canções. O repertório das práticas em conjunto fundamentou-se na música popular brasileira, sugestões da turma, baseada nas experiências musicais individuais e do grupo.

O estudo 02, tinha como abordagem metodológica concernente à pesquisa, a análise de projetos dentro do contexto prisional. As práticas musicais, realizadas uma vez por semana, conceberam aulas coletivas em grupos de 5 alunos, onde foi trabalhado um conteúdo direcionado à compreensão do violão como instrumento de acompanhamento, aulas práticas e teóricas de violão, sua aplicação nos diversos estilos musicais, técnicas do instrumento, teoria musical, harmonia; o repertório envolveu músicas religiosas do cotidiano dos reclusos e canções folclóricas. O material teórico e didático escolhido foi composto pelo livro: Dicionário de Acordes Cifrados - Harmonia Aplicada à música popular.

No estudo 03, o Projeto oferece aulas de música para um grupo de 28 alunos, ministradas por professores de música. O Projeto tem duração de 12 meses, de segunda à sexta-feira, com duas horas aula diárias, totalizando 40 horas mensais, mais um ensaio e apresentação mensal do grupo musical. No total os participantes realizam 516 horas durante o ano, constituindo-se num curso de capacitação. No planejamento curricular do curso são propostas matérias diversas que abrangem: História da música, História da Música Brasileira, O jazz sua origem e influencia na MPB, Rítmica e Percepção Musical, Prática de coral e canto, Prática de Banda e Orquestra.

Cada metodologia abordada pretende atender à realização dos objetivos já expostos, no caso do estudo 01, levando em consideração o aspecto social da música e nos estudos 02 e 03, o desenvolvimento de talentos e profissionalização. Fica claro em todas as opções metodológicas a atividade musical em grupo, mesmo nas turmas heterogêneas. Esta opção metodológica leva a compreender que a música neste espaço se faz um meio importante de socialização, entre pessoas que encontram-se reclusas do convívio social, a troca de experiência e a promoção dos saberes e experiências individuais distintas.

V. ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS

Como resultados presentes no estudo 01, destacam-se em primeiro ponto a apresentação dos desafios presentes na cultura penitenciária para o desenvolvimento da educação musical como: a demora no processo de entrada de materiais, práticas musicais com volume reduzido devido aos regimentos internos de ordem; a infraestrutura inadequada para aulas de música; impossibilidade de aulas de instrumentos como violão pois não pode ser praticado nas celas por medidas de segurança; a mudança nos planos de aula devido as restrições descobertas no processo de ensino; a seleção dos alunos para atividade musical, ambiente que afeta emocionalmente os alunos que os desmotivam para o aprendizado musical; e confiabilidade dos alunos na professora que leciona voluntariamente.

Ainda considerações do estudo 01 sobre os aspectos da aprendizagem musical destacam-se, a importância de se escutar a música e encontrar um repertório que tenha significado para os alunos; o aprendizado em grupo que surti efeito na relação entre os alunos reclusos; a influência da música em todo o ambiente, na medida em que os alunos voltavam às celas e galerias e comentavam sobre as aulas entre si e com os demais. Entre os conhecimentos musicais desenvolvidos no projeto, estão, o conhecimento do nome de diversos instrumentos rítmicos; a execução instrumental; a produção musical; e o desenvolvimento do senso estético musical dos alunos.

No estudo 02, como resultados, evidenciam-se a relação dos presidiários no cotidiano, nos contextos de trabalho, na convivência prisional e familiar; o interesse de alunos em prosseguir com o aprendizado para uma futura carreira na área e a divulgação do trabalho nos meios de comunicação da região. Segundo os dados apresentados no

estudo 03, como resultados³ pôde-se observar mudanças na convivência entre os reclusos e os participantes puderam desenvolver o conhecimento de leitura de partitura e prática de instrumentos como teclado, violão, baixo, bateria, trompete, saxofone após em 05 meses de aulas e prática musical em grupo. As três pesquisas apresentam resultados num contexto interno, relacionando o ambiente prisional e o aprendizado dos alunos reclusos, ao bom relacionamento após a prática musical e ao desenvolvimento da socialização entre o grupo.

Percebe-se que o estudo 01 não apresentou particularmente os resultados que ansiava exibir na análise do contexto prisional como um todo, e de como se realizam as atividades musicais dentro deste ambiente. Neste sentido contribui para uma percepção do pesquisador e professor desde a entrada na penitenciária, os desafios e potencialidades que o ambiente apresenta para a promoção do ensino da música. Compreende-se por meio desta análise, que no estudo 02, tanto a pesquisa quanto a prática musical se equivalem no sentido de encontrar respostas para metodologias aplicáveis no meio prisional. No estudo 03, nota-se um resultado estético relevante, no que diz à prática musical da *Big Band Pic*, fato que pode estar relacionado ao número de aulas, ensaios semanais, que resultam num aprendizado intensivo, processual e em prática constante do instrumento.



Fig. 4 - Análise comparativa dos resultados – *Resultados*.

³ Os resultados podem ser observados por meio de reportagem. Disponível em: <http://g1.globo.com/pr/parana/videos/v/projeto-com-musica-ajuda-a-ressocializar-presos-da-pic-de-cascavel/2210860/>

VI. CONCLUSÕES

No decorrer da análise comparativa, surgiram muitos aspectos interessantes, no que refere-se à prática educacional no meio prisional e pode-se considerar que o impacto da educação musical neste espaço de privação de liberdade aponta para um caminho que permite olhar duas dimensões diferentes.

Primeiramente, aquela que está diretamente ligada ao meio prisional e sua cultura: os reclusos, os agentes penitenciários, os servidores públicos e professores. Nesta dimensão, o impacto se apresenta na complexidade e dureza presente no cotidiano dos que estão privados de liberdade, assim como, os que os cercam. A mudança no ambiente, descrita em muitos objetivos ou resultados, demonstra a necessidade em construir um novo cenário. A autoestima recuperada por meio das aulas de música, as lembranças e recordações, levam-nos a acreditar num fator até terapêutico da música.

Para além disso, no que se destaca dentro da Educação Musical, em contextos de extrema vulnerabilidade social, a música pode potencializar sua atuação, não sendo apenas uma matéria, disciplina ou atividade extracurricular, mas pode transformar ambientes, renovar esperanças e proporcionar caminhos.

No que concerte à dimensão externa, a música pode ser um meio de promover e dar voz para os que foram cerceados do direito de ir e vir. As apresentações musicais e reportagens dos projetos, mostram um lado que poucas pessoas acreditam, numa sociedade em que a criminalização vem acompanhada por um discurso contundente que apoia asseverar as penas.

Conceber a Educação Musical como fato isolado, no contexto prisional, não levará a promoção da inserção social, entretanto, as práticas de ensino musical devem ser acompanhadas de outras áreas, parcerias e instâncias.

Quanto maiores forem os ecos, que vão desde os presos, os agentes penitenciários, os servidores públicos, até os familiares e organizações do Estado e sociedade civil, maior serão as possibilidades de inserção social para os que estão situação de privação de liberdade. Dessa forma, a Educação Musical em ambiente carcerário pode contribuir na promoção de um processo penal mais humanizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, S. (1991). *A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa.
- BRASIL (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez, 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília.
- BITO, A. L. (2012). *A música como instrumento de reinserção sociocultural e humanização da pena na Penitenciária Industrial de Cascavel*. Mostra de projetos estratégias para o desenvolvimento local e alcance dos objetivos de desenvolvimento do milênio.
- FERNANDES, J. N. (2005). Educação musical de jovens e adultos na escola regular: políticas, práticas e desafios. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, 12, 35-41.
- ICK, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. (J. E. Costa Trad.). (3ª. ed.). Porto Alegre: Artmed.
- JULIÃO, E. F. (2011). A ressocialização por meio do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro. *INEP*, Brasília, 24 (86), 14-155.
- LEONIDO, L., & MONTABES, J. (2010). *Artes em meio prisional – Presente e futuro*. *ERAS - European Review of Artistic Studies*, 1(1), 53-115.
- MEDEIROS, M. A. S. (2009). *Relações entre a professora de música e alunos-presidiários: Um estudo de caso etnográfico em Santa Maria-RS*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ (2012). *Plano Estadual de educação no sistema prisional do Paraná*, Curitiba.
- PEREIRA, I., & LUZ, A. (2014). *O espaço prisional: estudos, pesquisas e reflexões de práticas educativas*. Curitiba: Appris.
- SILVA, D. R. (2012). *O som que liberta: ressocialização de apenados através do ensino de violão na Penitenciária Doutor Francisco Nogueira Fernandes (Alcaçuz)*. Rio Grande do Norte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte .
- SOUZA, J. et al (2014). *Música, educação e projetos sociais*. Porto Alegre: Tomo Editorial.
- SWANWICK, K. (2014). *Música, mente e educação*. Tradução (M. S. Steuernagel, Trad.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- TEIXEIRA, J. C. (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.

A MÚSICA EM BOA VISTA: RECURSOS PARA UMA REVISÃO HISTORIOGRÁFICA

Music in Boa Vista: Resources for a historiographic review

Gustavo Frosi Benetti

Universidade Federal de Roraima, Brasil

gustavo.benetti@outlook.com

Resumo

Através desta proposta pretende-se apresentar estratégias para uma investigação sobre a música em Boa Vista, capital brasileira localizada no extremo norte do Brasil. A metodologia será constituída de pesquisa bibliográfica, arquivística e de fontes orais. Justifica-se o presente estudo através da constatação de que há escassez de material bibliográfico publicado relacionado à música, inexistem acervos especializados na área e até então não se conhece pesquisa documental sobre música na cidade. Esta proposta é parte inicial do projeto de pós-doutoramento intitulado “Música e história em Boa Vista-RR: bibliografia, documentação e eventos musicais”.

Palavras-chave: *Musicologia, Bibliografia, Documentação, Roraima.*

I. INTRODUÇÃO

A cidade de Boa Vista é a capital do Estado de Roraima, localizado na Região Norte do Brasil. É a menor capital brasileira em índice populacional, com estimativa de aproximadamente 330 mil habitantes (IBGE, 2016). Também é a capital mais setentrional do Brasil, a única localizada integralmente no hemisfério norte. O estado de Roraima é uma região de fronteira com a Venezuela e a Guiana e, divisa com os estados do Amazonas e Pará. A cidade, anteriormente denominada Freguesia de Nossa Senhora do Carmo, tem atualmente 126 anos e foi fundada em 09 de julho de 1890.

O que move este estudo é a constatação de que há pouca informação acerca da atividade musical na cidade. Há alguns registros de viajantes e de pesquisadores, cujos enfoques são geográficos, etnográficos e políticos. Todavia, há pouquíssimo material relacionado às artes, em geral e, à música em particular. Portanto, irei demonstrar a proposta de metodologia para investigar a atividade musical na cidade de Boa Vista, inicialmente e, futuramente, em uma continuação deste estudo, estender a investigação a todo o Estado de Roraima.

II. METODOLOGIA

A proposta está estruturada em três fases: pesquisa bibliográfica, pesquisa arquivística e pesquisa de campo. Na primeira etapa será realizada uma abrangente revisão de bibliografia, contemplando livros, periódicos e demais publicações relevantes. Para estruturar esta etapa, utilizaremos metodologia adaptada do musicólogo Vincent Duckles, o qual propôs uma sistematização da pesquisa bibliográfica em música utilizando categorias de interesse para a área, conforme segue (DUCKLES, REED, & KELLER, 1997):

- *Dicionários e enciclopédias*: obras nas quais os assuntos abordados são listados alfabeticamente. Enciclopédias tendem a fornecer informações mais detalhadas do que dicionários, embora os dois termos sejam por vezes utilizados alternadamente. Geralmente, obras de volume único intitulam-se enciclopédias, enquanto os dicionários podem estar publicados em diversos volumes.

- *Histórias e cronologias*: obras específicas sobre história da música. Incluem-se aqui as diversas histórias da música brasileira.
- *Guias de musicologia*: obras sobre métodos, técnicas e teorias da pesquisa musicológica, inclusive das disciplinas auxiliares da musicologia. Subdivide-se em três seções: métodos de pesquisa, edição e escrita; performance e; obras gerais sobre a “musicologia como um campo de pesquisa.
- *Literatura musical*: compreende escritos sobre música como artigos de periódicos, teses e dissertações.
- *Bibliografias de música*: categoria dedicada aos documentos musicográficos.
- *Obras de referência de compositores individuais e suas obras*: abrange biobibliografias e catálogos temáticos.
- *Catálogos de bibliotecas de música e coleções*: compreende catálogos de bibliotecas e acervos.
- *Catálogos de instrumentos musicais e coleções*: categoria dedicada às coleções especializadas de instrumentos musicais.
- *Histórias e bibliografias de impressão e publicação musical*: bibliografias sobre editoras de música, além de obras voltadas aos processos técnicos de impressão musical.
- *Discografias e fontes relacionadas*: abrange os documentos sonoros.
- *Anuários, diretórios e guias*: obras para referências sobre dados de atividades musicais específicas de um local delimitado ou de um período curto.
- *Recursos eletrônicos de informação*: bases de dados disponíveis em rede. As fontes em meio eletrônico representam grande parte do conhecimento produzido na área. Além disso, a informação em rede possibilita o acesso a referências de diversas localidades em um tempo reduzido. Grande parte das obras inseridas nas outras categorias se encontra disponível em repositórios *online*.
- *Bibliografia, indústria musical e biblioteconomia*: categoria aberta, menos definida, sobre bibliografia musical e também sobre o aspecto comercial da música.

Na segunda etapa realizaremos pesquisa de arquivos institucionais com possível documentação musical e musicográfica, utilizando a proposta da historiadora Heloísa Bellotto (2006) sobre as normas arquivológicas correntes no Brasil e, também faremos pesquisa de acervos não-institucionais com possíveis documentos relevantes à área, conforme metodologia do musicólogo Pablo Sotuyo Blanco (2006). A investigação ocorrerá em todos os arquivos institucionais com alguma ligação com arte e cultura, bem como em acervos não-institucionais de pessoas ligadas de alguma forma à atividade musical.

Bellotto (2006, p. 35) considera como documento “qualquer elemento gráfico, iconográfico, plástico ou fônico pelo qual o homem se expressa”. Os arquivos históricos, instituições cuja função é receber e gerir os documentos após o cumprimento do prazo da utilização primária, classificam o material a partir do ciclo vital dos documentos ou, da teoria das três idades:

Arquivo corrente: armazena documentos durante o período de uso funcional, isto é, o uso para o qual foram criados

Arquivo intermediário: armazena documentos que cumpriram o prazo de seu uso funcional, mas que eventualmente podem vir a ser consultados pelo órgão produtor. Dura aproximadamente 20 anos.

Arquivo permanente: armazena documentos que cumpriram as fases anteriores, os documentos históricos. A terceira idade inicia-se entre os 25 e 30 anos posteriores ao período funcional dos documentos. Nessa etapa, “ultrapassado totalmente o uso primário, iniciam-se os usos científico, social e cultural dos documentos” (BELLOTTO, 2006, p. 24).

Esta teoria aplica-se diretamente aos documentos administrativos. No entanto, pode não explicar satisfatoriamente o ciclo vital dos documentos culturais, visto que nem todos os documentos passam necessariamente por uma fase intermediária. Uma partitura, por exemplo, é concebida para ser um registro de música ou um guia para a performance musical, o que configura seu valor primário. Enquanto ela for executada, pode-se entendê-la na fase corrente. Se ocorrer a guarda definitiva como documento histórico, pode ser considerada permanente. Assim, infere-se que uma obra de arte nasce permanente e sua fase corrente pode ocorrer de forma intermitente, em distintos períodos de tempo (BENETTI, 2015, p. 24).

Um documento, independentemente de sua natureza, só pode ser considerado arquivístico se estiver de acordo com o princípio de proveniência: “o arquivo produzido por uma entidade coletiva, pessoa ou família não deve ser misturado aos de outras entidades produtoras. Também chamado princípio do respeito aos fundos” (ARQUIVO NACIONAL, 2005, p. 136).

Além das instituições arquivísticas, há também a possibilidade de obtenção de fontes para a pesquisa em acervos não ligados a instituições, como os acervos pessoais, por exemplo. Sotuyo Blanco (2006, p. 234), “partindo da ideia de que quem interage com música, acaba acumulando música”, desenvolveu o *Guia para localização de acervos não institucionais de música*. Para tanto, a referida interação deve ser considerada em todos os níveis da atividade musical – geração, transmissão e recepção – dos agentes individuais. O guia foi concebido a partir de uma sequência de procedimentos determinados pelas buscas por acervos dessa natureza, estruturado em quatro níveis: nível institucional; nível não institucional – agentes individuais; à procura dos herdeiros do agente individual falecido; dos casos especiais.

Na terceira etapa realizaremos pesquisa de campo, com o intuito de registrar e interpretar a atividade musical corrente. Nesta etapa consideraremos eventos promovidos pelo poder público, eventos de iniciativa popular e eventos ligados a comunidades específicas. Enfim, tentaremos abordar da forma mais abrangente possível os eventos musicais correntes. Nesta etapa também poderá ser realizada coleta de fontes orais, a partir da proposta do historiador Gwin Prins (2011), que considera dois tipos de informação vinculados a esta metodologia: a tradição oral e a reminiscência pessoal. A primeira consiste em testemunho transmitido verbalmente de uma geração para a outra. A segunda “é uma evidência oral específica das experiências de vida do informante. Tal evidência não passa de geração para geração, exceto de modo altamente esmaecido” (PRINS, 2011, p. 174). As fontes orais apresentam características diferentes das fontes escritas, conforme aponta Prins (2011, p. 173): “A forma não é fixa; a cronologia frequentemente é imprecisa; a comunicação muitas vezes pode não ser comprovada”. Devido a estas características, Prins observa que ignorar a história oral, ou então colocá-la em segundo plano, consiste em uma postura recorrente na historiografia. No entanto, com respeito às questões tangenciais e de escala reduzida, as fontes orais assumem um papel relevante na investigação histórica.

III. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Este artigo, como especificado anteriormente, visa estabelecer a metodologia da investigação ainda em fase inicial, portanto, ainda não há resultados consistentes. Todavia, há alguns materiais bibliográficos que já vem sendo pesquisados e são de possível interesse por possuírem referências à região amazônica, considerando um contexto amplo, ou especificamente sobre Roraima. No âmbito da literatura, encontram-se os relatos de viajantes, textos mais antigos de caráter descritivo de aspectos diversos. Destaca-se o *Tratado descritivo do Brasil em 1587* (1851) de Gabriel Soares de Sousa, que trata em detalhes sobre aspectos geográficos e etnográficos na Amazônia. Também dedicaram páginas relevantes à região Spix e Martius (1823), Koch-Grünberg (1923) e Hamilton Rice (1978). Os dois últimos participaram de expedições no Estado de Roraima entre as décadas de 1910 e 1920. Koch-Grünberg reservou parte do terceiro volume da obra *Vom Roroima zum Orinoco* às manifestações musicais de algumas etnias de Roraima, inclusive com a produção de registros sonoros e visuais.

Além dos viajantes europeus, há também obras literárias de interesse para a área publicadas por brasileiros no final do século XIX. *O selvagem* (1876), de Couto de Magalhães, reproduz uma visão colonizadora, eurocêntrica, baseada em determinismos e preceitos do evolucionismo social. Todavia, traz informações relevantes sobre o contexto amazônico da época. Mello Moraes Filho, autor que se ocupou de pesquisa em folclore, consiste em autor relevante para a pesquisa musicológica do período, com destaque para o livro *Patria selvagem, A floresta e a vida; Mythos amazonicos; Os escravos vermelhos* ([189?]). Este também foi o organizador da *Revista da Exposição Anthopologica Brasileira* (1882), obra imprescindível aos estudos musicais em contexto amazônico do período que, além de textos dele próprio, traz discussões de Deleau, Lacerda, Barbosa Rodrigues, Padre João Daniel, Orville Derby e Couto de Magalhães. Destaca-se ainda a *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, periódico relevante para a pesquisa musicológica na região da Amazônia. Segue sendo publicado, com primeiro número de 1839 e se encontra integralmente disponível no site do IHGB.

IV. CONCLUSÕES

Como a pesquisa encontra-se em fase inicial, ainda não há como apresentar resultados específicos sobre a atividade musical. Contudo, constatou-se que não há na cidade de Boa Vista nenhum acervo especializado na área, há escasso material bibliográfico relacionado ao tema e, portanto, pouca preocupação com a memória musical da cidade. Esta investigação irá contribuir neste sentido. A partir dos resultados obtidos será possível compilar, registrar e analisar as informações e traçar um panorama da atividade musical desde os restos mais antigos até os dias atuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARQUIVO NACIONAL (Brasil). (2005). *Dicionário brasileiro de terminologia arquivística*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional

BELLOTTO, H. (2006). *Arquivos permanentes: tratamento documental*. (4ª ed.). Rio de Janeiro: Editora FGV.

BENETTI, G. (2015). *Guilherme de Mello revisitado: uma análise da obra A musica no Brasil*. Tese de doutoramento, Universidade Federal da Bahia.

DUCKLES, V., REED, I., & KELLER, M. (1997). *Music Reference and Research Materials: An Annotated Bibliography*. (5ª ed.). New York: Schirmer Books.

IBGE. (2016). *Cidades: Roraima, Boa Vista*. Disponível em:
<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=140010>

KOCH-GRÜNBERG, T. (1923). *Vom Roroima zum Orinoco*. (Vol. 3.) Stuttgart: Strecker und Schröder.

MAGALHÃES, J. C. (1876). *O selvagem*. (Vol. 2.). Rio de Janeiro: Typographia da Reforma.

MORAES FILHO, A. J. M. (189?). *Patria selvagem; A floresta e a vida; Mythos amazonicos; Os escravos vermelhos*. Rio de Janeiro: H. Garnier.

MORAES FILHO, A. J. M. (Coord.). (1882). *Revista da Exposição Anthropologica Brasileira*. Rio de Janeiro: Typographia de Pinheiro & C.

PRINS, G. (2011) História Oral. In P. Burke (Coord.), *A escrita da história: novas perspectivas* (pp. 165-201). São Paulo: Editora UNESP.

RICE, H. (1978). *Exploração na Guiana Brasileira*. Belo Horizonte, São Paulo: Ed. Itatiaia, EDUSP.

SOTUYO BLANCO, P. (2006). Dos acervos de música em Maragogipe (BA) ao Guia para Localização de Acervos Não Institucionais de Música. In *Anais do VI Encontro de Musicologia Histórica* (pp. 231-247). Juiz de Fora: UFJF.

SOUSA, G. S. (1851). *Tratado descritivo do Brasil em 1587*. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert.

SPIX, J., & MARTIUS, C. (1823). *Reise in Brasilien*. München: M. Lindauer.

O CENÁRIO DO ENSINO MÉDIO DE ARTE NO “NO ENSINO MÉDIO”

The Art Education Scenario in the “New High School” in Brazil

Vinicius Luge Oliveira

Universidade Federal de Roraima, Brasil

v_luge@hotmail.com

Ivete Souza da Silva

Universidade Federal de Roraima, Brasil

ivetesouzadasilva@yahoo.com.br

Resumo

Esse trabalho resulta do estudo sobre as mudanças nos rumos das políticas públicas educacionais que nos últimos 12 meses assolaram o Brasil. Tais mudanças dizem respeito ao processo de rompimento do frágil véu, da jovem e sempre atacada democracia brasileira, que acabou implicando em transformações da orientação em diversas áreas de políticas públicas, que passam ao largo das sínteses construídas a partir de debates coletivos. Aqui refletiremos, a partir de uma pesquisa documental Gil (1995), sobre as mudanças na estrutura da educação básica, mais especificamente do ensino médio, utilizando as diversas propostas que culminaram na aprovação da Lei 13415 de 2017. Buscamos compreender as concepções que perpassam o chamado “Novo Ensino Médio” dialogando com as legislações brasileiras e autores da educação. Compreendemos que o processo construído sem participação da sociedade, desconsidera conquistas históricas e traz uma redação que está causando confusão, quanto ao entendimento da obrigatoriedade da Arte no Ensino Médio, mas que a análise da lei e dos documentos correlatos à sua aprovação demonstram que Arte permanece enquanto componente curricular obrigatório na educação básica.

Palavras-chave: *Arte, Novo Ensino Médio, Educação Básica, Políticas Públicas*

I. INTRODUÇÃO

O texto apresentado aqui pretende refletir sobre a Lei 13.415 aprovada em 16 de fevereiro de 2017 que altera alguns artigos da LBD (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), no que se refere à reformulação do Ensino Médio no Brasil. De meados de 2016 até os dias atuais o Brasil vem vivendo intensas alterações legislativas, muitas delas feitas por meio de Medidas Provisórias (MP)⁴ que tem tido como consequência retrocessos no cenário educacional e social brasileiro. O debate acerca da reformulação do Ensino Médio sobretudo no que tange a interpretação da referida lei, faz-se necessária sob pena de perdas a respeito das conquistas alcançadas nos últimos 20 anos no campo da educação e do ensino de arte de forma particular.

A educação no Brasil está ligada ao Ministério da Educação (MEC) e é orientada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A lei abrange os processos formativos disciplinando a educação escolar pública e privada, definindo diretrizes sobre: a educação básica; o ensino superior; os profissionais da educação; os recursos financeiros para implementação e manutenção de seus sistemas e modalidades de ensino.

O Ensino Médio, objeto deste estudo, possui a duração de 3 (três) anos sendo a última etapa da Educação Básica que é composta também pela Educação Infantil - de 0 (zero) até 5 (cinco) anos de idade - e do Ensino Fundamental – a partir dos 6 (seis) anos com duração de 9 anos, conforme estabelece a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente).

O Brasil teve a primeira LBD aprovada em 20 de dezembro de 1961 (Lei 4.024/61); substituída uma década depois pela Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 (segunda LDB); e em 1996 após reforma da Constituição Nacional Federal de 1988 que institui no Brasil um estado democrático, cria-se a necessidade de construir uma nova LDB organizando um sistema educacional que atuasse no desenvolvimento da sociedade em acordo com o novo quadro político. Passa-se então por um longo período de debate, sendo apenas em 20 de dezembro 1996 aprovada a então nova LDB sob o nº 9.394. Durante esses vinte anos de

⁴ Medida Provisória é um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência. Produz efeitos imediatos, mas depende de aprovação do Congresso Nacional para transformação definitiva em lei. Informação: <http://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/medida-provisoria>.

existência a Lei 9.394/96 vem sofrendo alterações proposta por emendas que visam atender as demandas da sociedade de acordo com suas necessidades.

Embora a LDB de 1971 sinalize a importância do ensino de arte para o desenvolvimento integral do ser humano e indique a “educação artística” como componente curricular, é apenas em 1996 que a arte se torna obrigatória nos currículos da educação básica. Este momento caracteriza-se uma importante conquista para os arte-educadores do Brasil, no entanto estava longe de ser o ideal, pois não especificava de forma clara as diferentes linguagens do ensino de arte, quais sejam: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. O que fez com que na prática as escolas ofertassem a disciplina de Artes dando ênfase apenas a uma das linguagens do ensino arte ⁵, e sem profissional com formação adequada⁶. Os debates e discussões políticas em prol da qualidade e oferta do ensino de arte, bem como da formação de profissionais na área prosseguiram no Brasil. Em 2008 é aprovada a Lei 11.769 que altera o Artigo 26 da LDB tornando obrigatório, mas não exclusivo, o ensino da Música na educação básica. Embora tal conquista tenha sido específica para a linguagem da música, a mesma abriu caminho para a ampliação de cursos de licenciatura para formação de professores nas quatro linguagens, bem como para a intensificação do debate no que tange ao fortalecimento das outras linguagens (artes visuais, dança e teatro). Em 02 de maio de 2016 o artigo 26 da LDB é novamente alterado pela Lei 13.278 garantindo o ensino de artes visuais, dança, música e teatro como componente curricular obrigatório da educação básica; e também determinando o prazo de 5 anos para a adequação dos sistemas de ensino, incluindo a formação de profissionais nas áreas.

A Lei 13.278 foi a maior conquista alcançada pelos arte-educadores no Brasil abrindo espaço para o aprofundamento de debates na área de artes na busca pelo reconhecimento de cada uma das diferentes linguagens como área específica de conhecimento. No entanto, no mesmo ano de aprovação da lei o país vive um golpe à democracia sendo a presidenta eleita impedida pelo Senado Federal de continuar exercendo sua função. Nesse momento, assume a presidência o então vice-presidente que passa a governar por meio de Medidas Provisórias fazendo mudanças estruturais no país de forte impacto sem a promoção de diálogo com a sociedade e com apoio do Senado -

⁵ A maioria das escolas priorizaram o estudo das Artes Visuais.

⁶ Os profissionais não possuíam formação da área de artes ou possuíam os denominados cursos de “Licenciatura Curta” que no período de três anos formava profissional para atuar nas quatro linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro.

uma vez que cabe a este aprovar, desaprovar e fazer alterações nas medidas adotadas pelo presidente conforme já explicado. Dentre estas Medidas Provisórias está a de nº 746⁷ que dentre outras medidas institui a reformulação do Ensino Médio retirando desta etapa da educação básica o ensino das artes e também de história, filosofia, educação física e sociologia.

Das tantas modificações previstas pela Medida Provisória 746/2016 em seu processo de conversão para a Lei 13.415/2017 o ensino de arte volta a fazer parte do ensino médio permanecendo como componente curricular obrigatório da educação básica, no entanto sem especificar as linguagens.

No decorrer do estudo aqui apresentado, defendemos a interpretação de que a Lei 13.415/2017, embora retroceda às conquistas da área, ainda garante a obrigatoriedade do ensino da arte no dito “Novo Ensino Médio”.

II. METODOLOGIA

A presente investigação se caracterizou como uma pesquisa documental Gil (2010) que para atingir seus objetivos utilizou os documentos produzidos pelo Congresso Nacional no processo da aprovação da Lei 13415/2017. Após o mapeamento dos documentos, a organização partiu de unidades de análise, que no caso deste texto, abrangerá somente o espaço dado à Arte no chamado “Novo Ensino Médio”, outras unidades de análise serão objeto em futuros textos, tais como concepção de formação humana e participação popular. Daqueles documentos que contribuíram com a pesquisa, para atingir os objetivos, utilizamos os seguintes: Medida Provisória 746 de 2016 (MP746), Quadro Comparativo da MP746 feito pela secretaria legislativa do Congresso Nacional, emendas apresentadas na Comissão Mista destinada a apreciar a MP746, Relatório do Senador Pedro Chaves da MP746, Lei 13415/2017 que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e a própria LDB 9394/96 em sua versão atual.

⁷ A Medida Provisória 746/2016 “Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei 11.494 de 20 de junho de 2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e dá outras providências”.

III. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A publicação da MP 746, modificou o cenário educacional brasileiro de uma forma abrupta. As Medidas Provisórias, ato que deveria ser utilizado em situações de urgência, foi utilizada para modificar a LDB 9.394/96 remodelando o Ensino Médio e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. No que se refere ao ensino da arte, a MP retira a obrigatoriedade da mesma para o Ensino Médio pois modifica o Parágrafo 2º, do Art. 26 da LDB: §2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 2016, p.01). Essa redação é substancialmente distinta do texto até então em vigor: § 2o O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996, p.09).

Esse ato presidencial havia retirado as poucas conquistas que as federações e associações vinculadas às Artes por anos lutaram. Embora seja coerente com as ações do governo no método e no mérito, sem processo democrático e afastando do conjunto da população a vivência com a cultura (o governo em um de seus primeiros atos extinguiu o Ministério da Cultura, só recriando após uma série de ocupações realizadas pela sociedade). Tal orientação política afasta os estudantes da escola pública, no Ensino Médio, de uma das dimensões fundamentais para nossa humanização, nesse entendimento concordamos com Duarte (2016) quando esse afirma que:

“a arte é entendida como um recurso que a sociedade emprega para transformar a subjetividade dos indivíduos, levando-os a vivenciarem, na recepção das obras artísticas, a vida humana representada de maneira condensada, transcendendo-se assim os limites da superficialidade, do pragmatismo e do imediatismo que marcam a cotidianidade” (DUARTE, 2016, p. 44)”.

Nessa concepção, a Arte é o conjunto de práticas sociais que conecta a subjetividade de cada indivíduo “ao drama histórico de construção da liberdade e da universalização do gênero humano” (DUARTE, 2016, p.116). Sua ausência no Ensino Médio seria mais uma maneira de afastar um número expressivo de pessoas do contato com a riqueza social e historicamente produzida pela sociedade.

Após a publicação da MP, que já tem força de lei, é preciso que o Congresso Nacional a aprove em 60 dias. Na sua tramitação, inúmeras emendas modificando o texto original da MP foram propostas, encontramos 37 emendas de deputados(as) e senadores(as) que tratavam do artigo 26 e que tinham como objetivo o retorno da obrigatoriedade da arte no Ensino Médio. Apenas uma, que modificava esse artigo propunha o entendimento que arte, no ensino médio, fosse Literatura. O relator da matéria em seu relatório de aprovação do texto final assim se manifesta:

“Ainda a respeito dos currículos, e sensível ao grande número de emendas acerca do tema apresentadas pelos nobres pares, optamos por retomar a obrigatoriedade do ensino da educação física e da arte como componentes curriculares do ensino médio. Essa opção se justifica porque acreditamos que a formação integral do ser humano exige o atendimento de várias dimensões, dentre as quais a corporeidade, o movimento e a fruição não podem ser desconsiderados [...] Com o acatamento da emenda n. 24” (CHAVES, 2017, p.6).

Segue o senador esclarecendo que entre as inúmeras emendas ao texto da MP, escolheu uma em específico para acatar no texto final:

“Com o acatamento da emenda n. 24 de autoria do Deputado André Figueiredo, definimos que a BNCC referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (CHAVES, 2017, p.6).

A escolha pelos termos “estudos e práticas” causa, em um primeiro momento, dúvidas quanto à serem componentes curriculares obrigatórios no ensino médio, fato amplamente utilizado por aqueles que não defendem a permanência da arte enquanto componente curricular obrigatório. O próprio MEC em seu site mantém um posicionamento de confundir para dificultar esse entendimento, em seu site, na seção de perguntas e respostas encontramos o seguinte:

“Como fica a educação física, artes, sociologia e filosofia? E língua portuguesa e matemática? A proposta prevê que serão obrigatórios os estudos e práticas de filosofia, sociologia, educação física e arte no ensino médio. Língua portuguesa e matemática são disciplinas obrigatórias nos três anos de ensino médio independente da área de aprofundamento que o estudante escolher” (MEC, 2017, s.p.).

Ocorre que o termo “estudo e práticas” na lei aprovada, refere-se ao Parágrafo 2º do Artigo 35-A, que trata de uma orientação para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁸, não na normatização dos componentes curriculares do Ensino Médio: §2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (BRASIL, 2017, p.12).

De fato, se formos apenas no parágrafo, o uso de estudos e práticas poderia ser entendido como ações que podem acontecer em outros componentes curriculares. No parágrafo seguinte há expresso a obrigatoriedade nos três anos de Matemática e de Português “§3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio...” ocorre que não é nesse momento que o Congresso Nacional optou por esclarecer a obrigatoriedade da arte no ensino médio, e sim no já referido Artigo 26, parágrafo 2º “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 2017, p.09), já citamos que o relator ao justificar a inclusão da arte, optou por acatar a emenda número 24.

Na justificativa dessa emenda, está clara a intenção do deputado em manter arte como disciplina obrigatória:

“A presente emenda pretende garantir a obrigatoriedade do ensino de educação física, arte, sociologia e filosofia na Base Nacional Comum Curricular do ensino médio. Pelas discussões realizadas ao longo do tempo e agregadas à LDB é inconcebível pensar na formação integral do aluno sem as citadas disciplinas” (FIGUEIREDO, 2017, p. 48)

Ainda que a dúvida fosse mantida, o capítulo “Das Disposições Gerais” em seu artigo 26, evidencia a orientação da lei ao encontro da justificativa citada, “§2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.”. Ao acompanhar a construção da aprovação da Lei 13415/2017 fica evidente que arte seguiu como componente curricular obrigatório, embora a utilização pelo MEC, de trechos da lei que orientam a construção dos BNCC e não da Disposição Geral da Educação Básica tenham criado uma orientação confusa aos sistemas de ensino.

⁸ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orientará a construção dos currículos nas escolas brasileiras.

IV. CONCLUSÕES

As pesquisas sobre a reformulação do Ensino Médio no Brasil, dado ao pouco tempo de aprovação da lei, ainda precisam ser aprofundadas. O texto da lei traz não só problemas de método e concepção, como os setores responsáveis de cumpri-la parecem não reconhecer que houve mudanças desde a publicação da MP, principalmente o que se refere ao retorno da arte como componente curricular obrigatório, na Lei 13415/2017, o posicionamento do MEC frente a arte é explícito quanto a isso. Da nossa parte seguiremos a investigação de outras unidades de análise, ainda mais complexas e por isso mais preocupantes, como a concepção de formação humana presente no “Novo Ensino Médio”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL (1996). *Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

BRASIL (2010). *Lei 12287 de 13 de julho de 2010*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional no tocante ao ensino da arte. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm#art1

BRASIL (2016). *Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016*. Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Disponível em:

http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/MPV%20746-2016?OpenDocument

BRASIL (2017). *Lei 13415 de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as leis 9394 de 1996 e 11494 de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2.

CHAVES, P. (2017) *Relatório Legislativo*. Disponível em:

<http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4911141>

DUARTE, N. (2016). *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas, SP: Autores Associados.

FIGUEIREDO, A. (2016). Apresentação de Ementa. In *Congresso Nacional. EMENTAS*. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2112490>

GIL, A.C (2010). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo, SP: Editora Atlas.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR EM MÚSICA NO BRASIL

The process of formation of music teacher in Brazil

Jefferson Tiago de Souza Mendes da Silva

Centro de Comunicação Social, Letras e Artes Visuais, Universidade Federal de Roraima, Brasil

jtamancio@gmail.com

Levi Leonido

Centro de Investigação em Ciências e Tecnologias das Artes – Universidade Católica Portuguesa. UTAD.

levileon@utad.pt

Resumo

Esta investigação discorre sobre a legislação brasileira no que diz respeito a formação, em nível superior, de um professor em música. A metodologia tem caráter qualitativo com constituintes *ex post facto*. É realizada uma descrição histórica da formação de professor em música com base na análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (Lei 9.394/1996), Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (Resolução 02/2004-CES/CNE), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (Resolução 02/2015-CNE), da Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica (Resolução 02/2016-CNE), da proposta da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (2ª versão/2016), textos e manifestos de associações da área a respeito das atuais mudanças das políticas públicas educacionais ocorridas no Brasil e suas implicações nos cursos de Licenciatura em música.

Palavras-chave: *Formação de professores em música, Licenciatura em Música, Ensino de Música.*

I. INTRODUÇÃO

O Brasil é formado por 26 Estados-membros e 1 Distrito Federal, as 27 Unidades e os Municípios que os constituem têm autonomias administrativas e legislativas para organizar as normas e diretrizes para a formação de seus professores, além dos conteúdos a serem ensinados na Educação Básica⁹, como forma de garantir a homogeneização dos conteúdos ensinados e os processos de formação as 27 Unidades e os Municípios necessitam seguir a Legislação nacional e as Diretrizes indicadas em grande maioria pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC).

“Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino (...) 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais (...) 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei” (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA DO BRASIL, 1996).

A organização da educação brasileira é operante através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei 9.394/1996, popularmente conhecida por LDB/96 - que rege o sistema educacional do Brasil.

“Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº. 12.796, de 2013) (...) 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº. 13.415, de 2017). (...) 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo (Redação dada pela Lei nº. 13.278, de 2016)” (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA DO BRASIL, 1996).

A formação de profissionais para atuarem como professores no sistema de ensino básico se dá nos cursos de licenciatura plena promovidas pelas instituições de ensino superior, sendo que, o § 10 do Art. 62 prevê que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Redação dada pela Lei nº. 13.415/2017)” (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA DO BRASIL, 1996).

⁹ A Educação Básica no Brasil é garantida a todos os cidadãos de forma obrigatória e gratuita, sendo organizada em: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio.

II. ENSINO DE MÚSICA E SUA OPERACIONALIZAÇÃO

Em 2015 foi aprovado pelo CNE as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior, através da Resolução 02/2015-CNE, o documento ratifica a necessidade de integração e interdisciplinaridade curricular, de respeitar as diversidades culturais brasileira e assegurando o mínimo de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, em no mínimo 4 anos de estudo nas instituições de educação superior, conforme o Art. 13 da supracitada Resolução, destaca-se que:

“2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015).

Os cursos superiores em música ofertados pelas instituições de ensino superior são divididos em: bacharelado, licenciatura e sequencial. Os cursos de bacharelado em música têm como objetivos formar músicos práticos. Os cursos de licenciatura com formação teórica semelhante aos de bacharelado objetivam formar professores de música para atuarem principalmente na Educação Básica. Os cursos sequenciais ampliam conhecimentos da área de música em cursos de curta duração.

Neste seguimento, a legislação vigente sobre os cursos de graduação ou superior em música é de 2004, anterior as modificações realizadas na LDB/96 e na atual Diretriz curricular para a formação de professores. A Resolução 02/2004-CES/CNE prevê que:

“Art. 3º O curso de graduação em Música deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas composicionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletro-acústicos e de outros meios experimentais, e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da Música”.

Além de assegurar durante o ensino superior em música conteúdos relacionados com cultura, práticas e teorias inerentes à música e das artes de forma geral, questões das áreas de ciências humanas e sociais devem ser inseridas nas disciplinas ministradas, além de “estudos que permitam a integração teoria/prática relacionada com o exercício da arte musical e do desempenho profissional incluindo também Estágio Curricular Supervisionado, Prática de Ensino, Iniciação Científica e utilização de novas Tecnologias” (CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2004).

Em 2016, é aprovado pela Câmara de Educação Básica do CNE as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de música na Educação Básica, Resolução nº. 02/2006-CEB. Com a finalidade de orientar os sistemas de ensino e as instituições superiores de formação de professores em música em virtude da então Lei em vigor 11.769/2008¹⁰, essa Resolução aponta que cabe às escolas de educação básica:

- Incluir o ensino de música nos projetos pedagógicos.
- Criar e adequar espaços para o ensino de música, fomentando as atividades musicais para além da sala de aula.
- Promover uma integração entre comunidade escolar e local, além de parcerias com associações ligadas à música.

A Resolução indica que compete as Secretarias de Educação “organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática de ensino” (CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2016). O documento ainda prevê que as instituições de ensino superior necessitam ampliar a oferta e o acesso aos cursos de licenciatura em música, “incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia¹¹ o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental” (CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2016), além de ofertar formação continuada para professores licenciados em música e pedagogia ou uma segunda licenciatura, entre outros pontos para diversificação e qualidade da formação de professores em música.

¹⁰ A Lei 11.769/2008 alterava o §6º do Art. 26 da LDB/96 tornando a música conteúdo obrigatório, mas não exclusiva do componente curricular Arte. Essa Lei foi substituída pela Lei 13.278/2016, que torna também obrigatório o ensino dos conteúdos das linguagens artísticas artes visuais, dança e teatro.

¹¹ Curso de Licenciatura em Pedagogia forma professores para atuarem na pré-escola e nos primeiros anos do ensino fundamental, em Portugal seria o equivalente a cursar a Licenciatura integrada com o mestrado em Educação Básica.

III. PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Para a integração e homogeneização do conteúdo ensinados nas escolas de Educação Básica no Brasil é previsto na LDB/96 a Base nacional comum curricular (BNCC), com a perspectiva de “orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, tem como fundamento o direito a aprendizagem e ao desenvolvimento, em conformidade com o que preceituam o Plano Nacional de Educação (PNE)¹² e a Conferência Nacional de Educação (CONAE)” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016, p. 24).

A BNCC está organizada em grandes áreas do conhecimento como as Linguagens, a Matemática, as Ciências Humanas e as Ciências da Natureza. Artes visuais, dança, música e teatro estão previstas como subcomponentes da grande área das linguagens. A BNCC é discutida desde 2015 por professores, escolas, sistemas de ensino e associações de cunho educacional e especializado das mais diversas áreas do Brasil.

Existe por fim, um projeto em tramitação no Congresso Brasileiro chamado de “Residência Docente”, no qual altera-se o Art. 65 da LDB/96, a ficar:

“Art. 65-A A formação docente para a educação básica incluirá a residência docente como etapa ulterior à formação inicial, de 2.000 (duas mil) horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 1.000 (mil) horas (...) 1º A residência docente deverá contemplar todas as etapas e modalidades da educação básica e será desenvolvida mediante parcerias entre os sistemas de ensino e as instituições de ensino superior formadoras de docentes” (SENADO DO BRASIL, 2016).

Caso aprovado os cursos de Licenciatura e as instituições de ensino superior deverão se adequar à nova modificação na LDB e ofertar a “Residência Docente” em parceria com as escolas de Educação Básica, promovendo assim uma maior capacitação dos novos professores e o aumento de competências docentes para lidar com o dia-a-dia da sala de aula. O professor que concluir a “Residência Docente” receberá um “Certificado de Especialista em Docência da Educação Básica, que será considerado equivalente a título de pós-graduação *lato sensu* para fins de enquadramento em planos de carreira do magistério público” (SENADO DO BRASIL, 2016).

¹² O Plano Nacional de Educação - PNE determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional durante um ciclo de 10 anos, que tem como algumas diretrizes a erradicação do analfabetismo, melhoria da qualidade de ensino, a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Brasil (Presidência da República do Brasil, 2014).

IV. METODOLOGIA

Utiliza-se no âmbito desta investigação a metodologia qualitativa com constituintes *ex post facto*, recorrendo à técnica de análise dos principais documentais legais, vigentes, sobre a formação de professores de música no Brasil e no que diz respeito a operacionalização do ensino de conteúdos musicais na educação básica.

Gordillo, Mayo, Lara e Gigante (2010, p. 3) apontam que a expressão *ex post facto* é uma alusão a impossibilidade do investigador inferir e medir as variáveis independentes no estudo de ocorrências já realizadas, os estudos *ex post facto* podem ser divididos em: estudos de desenvolvimento; estudos de causas comparativas; estudos correlacionáveis e, estudos descritivos. Neste caso optou-se por utilizar os estudos descritivos dos documentos porventura analisados.

V. ANÁLISE E DISCUSSÃO

A LDB/96 é a terceira lei orgânica que tratada sobre o sistema de ensino brasileiro, as duas anteriores foram a LDB de 1961 e de 1971. De forma geral e não detalhista ela deixou pontos e questões que seriam debatidas e normatizadas *a posteriori*, como a Base Nacional Comum, e ao longo de 20 anos vem sofrendo diversas emendas para adequar as decisões e melhorias do sistema de ensino. Em entrevista Paulo Renato Souza, Ministro da Educação entre 1995-2003, relata que:

“o mais interessante da LDB[96] é que ela foge do que é, infelizmente o mais comum na legislação brasileira: ser muito detalhista. A LDB não é detalhista, ela dá muita liberdade para as escolas, para os sistemas de ensino dos municípios e dos estados, fixando normas gerais. Acho que é realmente uma lei exemplar” (SCUARCIALUPI, 2015).

No quesito de autonomia e liberdade para os Municípios, Estados, Distrito Federal e a própria União a LDB permitiu que cada um desses sistemas de ensino se organizem de forma atender as necessidades da sua diversidade e características próprias, um fator importante para um país do tamanho do Brasil e seu multiculturalismo.

De forma pragmática é importante a pontar que se passou 20 anos da aprovação da LDB/96 e até hoje não se conseguiu sistematizar uma Base Nacional Comum. Foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) como forma de auxiliar os sistemas de ensino, mas este documento não tem sua obrigatoriedade de ser aplicado pelos sistemas. Somente no segundo semestre de 2015, abre-se a discussão a nível nacional da então

sistematização do documento base citado no Art. 26 da LDB/96 e em diversos pontos da Lei. Com a LDB/71 se tem na disciplina artes o professor conhecido como “professor polivalente”, teria este em sua formação o domínio das 4 grandes linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro. A partir de 1980, com as criações dos cursos de pós-graduação nas áreas de Artes e o fortalecimento da área pelos professores, as criações da “Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)”, “Federação de Arte, Educadores do Brasil (FAEB)”, entre outras, “o debate sobre o ensino das artes na escola é ampliado no âmbito das diferentes áreas de artes, apontando, principalmente, para a inadequação da polivalência” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013, p. 3). Criando-se assim na década de 1990 a abertura para as Licenciaturas plenas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Em 2004, é aprovado pelo CNE a Resolução nº. 02/2004-CES/CNE, que dirimi como deve ser articulado os cursos de graduação em música, o documento trata o ensino superior em música de forma simplória sem as devidas separações de graus como bacharelado e licenciatura, formações essas com a temática da música como primórdio, mas que tem como fundamentação e objetivos completamente diferentes.

Os cursos de Licenciatura em música voltam a ganhar destaque nacional com a aprovação da Lei 11.7698/2008, que tornava o conteúdo de música obrigatório na Educação Básica. A Lei em época bastante polemizada na questão de como seria realizado a inserção do conteúdo da música, para quais series e etapas de ensino, qual o foco da música como obrigatória, além de quem iria ensiná-la, visto que é vetado o Art. 2 no qual o “o ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área” (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA DO BRASIL, 2008).

A falta de informações e diretrizes não impostas pelo MEC permitiu que os sistemas de ensino se organizassem ou deveriam ter se organizado para atender a Lei, em um prazo de 3 anos de sua publicação. Em muitas partes do país o ensino dos conteúdos de música não foi operacionalizado ora por desconhecimento da Lei pelos gestores dos sistemas de ensino, ora por dificuldades de como inserir a música nas escolas. Muitos professores esperavam que o MEC criasse os conteúdos programáticos para o ensino de música, assim como existe em outras áreas nos PNC’s, como português, matemática...

Em maio de 2016, é aprovado pela Câmara de Educação Básica do CNE a Resolução nº. 02/2016-CEB/CNE, que trata das questões da operacionalização do ensino de música

na Educação Básica, porém este documento é uma ferramenta para auxiliar os gestores dos sistemas de ensino e não um “norteador” com conteúdos programáticos que poderia ajudar os professores que desenvolvem o ensino de música na Educação Básica. A falta de uma normatização de conteúdos cria dificuldades para os professores da área de música se imporem perante áreas já consolidadas e tidas tradicionais como português, matemática, história e assim por diante. Nem todos os gestores de escolas e colegas de profissão entendem a importância social e cognitiva de se ter o ensino de música na Educação Básica.

Em 2016, sistema de ensino brasileiro sofreu mudanças como a inclusão em definitivo das 4 grandes linguagens artísticas como componentes obrigatórios da Educação Básica. A Reforma do Ensino Médio através da Medida Provisória nº. 748/2016 que altera a estrutura dos últimos anos da educação básica “para que o aluno tenha autonomia da escolha do que deseja aprender”, a “retirada do ensino de artes, educação física, filosofia e sociologia” destes últimos anos, questões que não estão em discussão nesta investigação, visto que a Reforma do Ensino Médio é aprovada pela Lei 13.415/2017 e nela o ensino das artes estão incluídas na área de Linguagens.

“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias” (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA DO BRASIL, 1996).

Sobre a BNCC base e germine das referências de conteúdos que deverão ser tratados e desenvolvidos nos cursos de formação de professores e na Educação Básica, o documento proposto destaca que:

“Dado seu caráter de construção participativa, espera-se que a BNCC seja balizadora do direito dos/as estudantes da Educação Básica, numa perspectiva inclusiva, de aprender e de se desenvolver. Uma base comum curricular, documento de caráter normativo, e referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes. Para tal, precisa estar articulada a um conjunto de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, que permitam a efetivação de princípios, metas e objetivos em torno dos quais se organiza” (EDUCAÇÃO, 2016, p. 25).

O documento emitido pela FAEB, em novembro de 2015, indica em Ofício ao MEC que a BNCC deveria: desvincular a área de Artes das Linguagens, em virtude de suas características; revisar e adequar as especificidades de cada componente curricular das linguagens artísticas; ampliar os prazos de consulta pública; revisar objetivos e termos apresentados relevantes à área de artes.

Através de um Fórum de discussões a ABEM, em dezembro de 2016, aponta em Nota concordar com pontos da proposta da BNCC, mas faz críticas de conceber as linguagens artísticas como “subcomponentes”, realiza proposições adequadas para os componentes curriculares musicais e afirma ser

“necessário garantir professores habilitados em cada um dos subcomponentes, para todas as etapas da educação básica”. Assim fica evidente que Artes Visuais, Dança, Música e Teatro têm características de componentes curriculares e não de subcomponentes, considerando que cada uma dessas áreas possui especificidades distintas e necessitam de professores com formação específica para atendê-las adequadamente” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2016, p. 4).

Pelas análises das duas Associações que representam a classe de professores de música e de artes percebe-se o embate em manter, garantir e legitimar o ensino dos conteúdos das linguagens artísticas por profissionais formados e capacitados para tal prática.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão que se quis levantar nesta investigação é de como a legislação vigente do sistema de Educação Básica é importante para a construção das licenciaturas em música e no processo de formação de um professor no Brasil.

Em nenhum momento se levantou a questão ou se teve como intenção discutir os currículos e planos de ensino das licenciaturas em música no Brasil. A título de conhecimento, ao aplicarmos a Resolução 02/2015-CNE para uma Licenciatura em música as 3.200 horas mínimas de efetivo trabalho acadêmico devem: articular conhecimentos da teoria e da prática nos componentes específicos de música, práticas de formação em educação, atividades gerais, interdisciplinares, sociais e específicas do campo das artes.

Discutir a legislação e normatização referentes ao ensino de música e seus conteúdos na Educação Básica é primordial para entender um pouco o complexo *modus operandi* do que seria a formação de um professor de música no Brasil, salienta-se que estava a se ter como discussão nesta investigação a formação de professor de música que irá atuar prioritariamente no ensino formal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (2016). *Proposta para a Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em:

www.abemeducacaomusical.com.br/docs/Proposicoes_da_ABEM_para_a_BNCC.pdf

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL (2016). *Resolução nº. 2, de 10 de maio de 2016*. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192

CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (2004). Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação do Brasil. *Resolução nº. 2, de 8 de março de 2004*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL (2013). *Parecer para Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica*. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL (2015). *Resolução nº. 2, de 1 de julho de 2015*. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192

FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (2015). *Análise do componente ARTE da Base Nacional Comum Curricular aberta à consulta pública*. Disponível em:

<http://faeb.com.br/admin/shared/midias/1468022712.pdf>

GORDILLO, R. C., MAYO, N. C, LARA, G. G., & GIGANTE, S. V. (2010). *Metodología de la investigación educativa: investigación ex post facto*. Disponível em:

https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/EX-POST-FACTO_Trabajo.pdf

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2016). *Base Nacional Comum Curricular - 2ª Versão Revista*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA DO BRASIL (1996). *Lei nº. 9.934, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA DO BRASIL (2008). *Lei nº. 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007?2010/2008/lei/111769.htm

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA DO BRASIL (2014). *Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011?2014/2014/Lei/L13005.htm

SENADO DO BRASIL (2016). *Projeto de Lei do Senado Nº. 6, de 2014*. Disponível em:
<http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4611925>

SCUARCIALUPI, L. (2015). *Por dentro da Lei de Diretrizes e Bases*. Disponível em:
<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica?publica/lei?diretrizes?bases?349321.shtm>

OSKAR, O OURIÇO MUSICAL

Oskar, the musical hedgehog

Joana Nogueira

Universidade de S. Tiago de Compostela, Espanha

joanogueira@gmail.com

Levi Leonido

Centro de Investigação em Ciências e Tecnologias das Artes – Universidade Católica Portuguesa. UTAD.

levileon@utad.pt

Resumo

A Escola do século XXI, deverá manter-se aberta, disponível a conceitos de projetos educativos originais. Por estarmos sensíveis a estas questões durante a nossa prática letiva, enquanto docente e como extensão do que é ser professor na sociedade atual, surge a ideia do projeto musical: “Oskar, o ouriço musical”. Com este projeto, pretende-se transmitir aos alunos os instrumentos da orquestra de forma mais lúdica tendo como objetivos: Dinamizar atividades lúdicas com carácter cultural e pedagógico; Desenvolver hábitos de leitura; Desenvolver a capacidade de expressão e comunicação; Articular saberes, conjugando a literatura infantil com a música; Contribuir para uma aprendizagem mais transversal; Implementar projetos interdisciplinares nas escolas. Pretende-se demonstrar que se trata da criação de uma teia de expressões interligadas, em que o aluno tem a oportunidade de se envolver em diferentes atividades aliando a leitura, a música e a expressão plástica como uma forma de ser, estar, aprender e, sobretudo, para promover a construção de aprendizagens significativas.

Palavras-chave: *projectos artísticos; educação; música.*

I. INTRODUÇÃO

A Educação tem de ser encarada para a Escola / Instituição de ensino e pelos seus dirigentes, como o valor supremo da sua atividade. A Escola é, por excelência, o espaço-residência que a alberga e lhe dá todo o sentido. Os desafios que são colocados às escolas do séc. XXI são muitos mas, ainda existe o risco de algumas delas se deixarem levar uma por uma a acomodação intelectual, o que as transforma consequentemente em escolas sem ambições e sem projetos vivos e dinâmicos. Este meio tem vindo a assistir ao fenómeno da globalização e ao aparecimento das novas tecnologias. Se estas realidades que cada vez se afirmam no seio das nossas vidas, então também o serão seguramente de forma transversal a toda a sociedade. É uma evolução imparável com que a nossa sociedade se confronta e que a Escola não pode estar alheia, nem muito menos consentir a sua desresponsabilização.

Confrontar-se permanentemente com a realidade do mundo (e da sua comunidade), para melhor perceber e analisar tendências, é algo que os seus dirigentes deveriam exigir de si próprios num contínuo esforço. Talvez desse modo, se pudesse travar alguma fragilidade que o ensino da Música vive atualmente em particular, nalgumas escolas, o que vem há muito afetando, de forma corrosiva o desempenho essencial das Escolas. A educação contemporânea (ROUQUET, 1977, p. 20) “preocupa-se mais com formar os indivíduos do que com instruir” mas o que é certo é que não podemos ser tão radicais no sentido de só querermos o produto final ou produção em série, sendo indispensável implicar os alunos em atividades relevante, que sejam significativas e que decorram de um debate amplo e aberto.

Originalidade é a palavra de ordem num mundo onde tudo parece já ter sido descoberto e inventado. Mas a originalidade, por força das inesgotáveis capacidades humanas, é intemporal e não existe limites para a sua manifestação. Não podemos esquecer a questão da motivação que esta é a chave do sucesso para todos os que estão empenhados em fazer da Escola um eterno ponto de partida e não de chegada. Por tudo isto, ela deve manter-se aberta a um conceito de trabalho original e irreverente que possam contrariar o conformismo. Não podemos esquecer ainda o papel da família, para que os seus educandos encontrem as condições adequadas ao seu desenvolvimento, sendo a escola um espaço apenas um prolongamento da instrução de casa. Em consonância com (ALENCAR, 1991, p. 111), cabe à escola “participar no processo de transformação de

uma criança dependente e imatura de um indivíduo responsável, competente, auto-suficiente”. Cabe aos responsáveis pela ensino, contribuir para uma nova forma de estar, de adaptar e de ser Escola. *Qual é, então, a grande missão da Escola?* Mais ainda, qual é o papel dos seus professores, sabendo que estes são os legítimos responsáveis e representantes de todo um legado de conhecimentos - pedagógico e cultural – e que, por sua vez, são os grandes responsáveis pela qualidade do ensino aí praticado? O advento das tecnologias de informação confere aos seres humanos o sentimento universal de que a vida hoje se vive à escala global, como uma *aldeia global*. E este mundo tecnocrata regula o quotidiano de milhões de pessoas. Esta é uma realidade social que não só veio para ficar, como irá certamente exigir alterações profundas ao sistema de ensino atual. Por isso, não haverá tolerância para alimentar um sistema educativo que já não corresponde aos atuais desafios. Neste novo mundo não haverá mais lugar para a conceção de um ensino arcaico e conservador, baseado na mera transmissão oral de saberes. São especialmente os jovens que, seduzidos pelo fascínio da música, procuram a Escola para tentarem entender as razões do seu encantamento. Não importa a forma de expressão que o aluno tenha oportunidade de experimentar, o que importa é que ele, de uma forma direta, possa refletir de si mesmo, se possa desenvolver e reconhecer e progredir. Sendo assim, a experimentação leva à criatividade e ambas quando se fundem

“permitem ao indivíduo modificar-se na sua própria natureza em função das relações que mantém e multiplica com o que o rodeia (...) torna-se capaz de evoluir em relação a si mesmo, à qualidade das suas relações, e no respeito da sua personalidade” (ROUQUET, 1977, p. 52).

A educação artística não se pode resumir a uma arte virada para acontecimentos antigos nem a ter, como Rouquet (1977) nos alerta, um papel de lazer, de ocupação agradável de descontraimento. Esta não pode ser uma área dirigida apenas a determinado público onde um grupo restrito tem acesso a ela. Deste modo, dentro das escolas, ela não poderá dissociar-se das outras disciplinas nem ser vista e trabalhada por si própria. Através dela se poderá trabalhar na globalidade o indivíduo / aluno, através da atividade e da experimentação, que pode ser em grupo ou a nível individual, deste modo a educação artística adquira um papel dinâmico e formativo, permanecendo em simultâneo “como um meio de aproximação e aprofundamento para uma cultura largada a todas as disciplinas e à vida, dentro de um sistema educativo no seio do qual ela deixará de ser um simples acrescento” (ROUQUET, 1977, p. 24).

Assim, a integração da Música na educação da criança proporciona-lhe um enriquecimento a nível das experiências, contribuindo para o estabelecer das estruturas mentais fundamentais. Deste modo, é necessário refletir sobre a Música, o que ela representa para todos nós, em particular para os nossos jovens. Daí que seja evidente falar-se na Música como fator social integrador e multicultural. É de salientar que se deve compreender que a Educação Artística, ao gerar uma série de competências e de aptidões transversais e ao fomentar a motivação dos estudantes e a participação ativa na aula, pode melhorar a qualidade da educação, assim contribuindo para atingir um dos seis objetivos da Educação para Todos (EPT) da *Conferência Mundial de Dakar sobre a Educação para Todos* (2000).

II. METODOLOGIA

Os alunos desde cedo nas aulas extra curriculares de música tomam contato com a música e as diversidades (som, ritmo, altura), assim como variados instrumentos musicais. De várias formas estes conhecimentos chegam aos alunos. Aquele que é por nós defendido, é que se se tratar de tenra idade, que chegue da forma mais lúdica possível. No decorrer do programa doutoral, surgiu a necessidade de criar um material didático para ser utilizado nas aulas de expressão musical. Assim, surgiu o conto musical: “Oskar e o crocodilo violinista”, onde se pretende contar os instrumentos da orquestra de forma lúdica aos mais pequenos (sendo o primeiro instrumento: o violino). Este trabalho é o resultado de um grupo de trabalho: autora, artista plástico e uma violinista. Sendo que este projeto já se encontra em Cabo Verde e no Brasil. O presente conto tem sido levado entre outros locais, a dezenas de escolas, bibliotecas públicas, hospitais, congressos, tertúlias(...) para dinamizar a hora do conto junto dos alunos. Trata-se do Iº volume de uma coleção intitulada Oskar, o ouriço musical que conta já com doze edições, e cujo objetivo primordial é a promoção de hábitos de leitura em idade precoce.

Nestas atividades, além de se promover o livro e a leitura, pretende-se que as crianças, da faixa etária do pré escolar até ao 2.º ciclo, contatem com a música no geral em particular com o violino, de uma forma lúdica e entusiasta. A leitura do conto é complementada com um ateliê de desenho e música, relacionado com a história lida e dinamizado pelo ilustrador, autora e por uma violinista. Esta ligação intrínseca à Música faz com que os alunos além de ver e ouvir o violino possam ter contacto com culturas

musicais diferentes como o pop/ rock, música erudita etc. onde os alunos podem interagir com a violinista, indo à descoberta das potencialidades deste instrumento musical apresentado. Acaba por se realizar um mini concerto baseado num repertório apelativo, do conhecimento dos alunos, procurando promover um diálogo musical informal, original e de acordo com os gostos musicais de cada um. Vários pedagogos musicais, tais como Wytaack, referem que o trabalho de audição musical é muito importante em que o importante não é só tocar, cantar ou dançar, mas o escutar também é fundamental. O escutar significa aprender e aprender a apreciar a música.

Os objetivos para esta atividade são:

- (i) Dinamizar atividades lúdicas com carácter cultural e pedagógico;
- (ii) Desenvolver hábitos de leitura;
- (iii) Desenvolver a capacidade de expressão e comunicação;
- (iv) Articular saberes, conjugando a literatura infantil com a música;
- (v) Contribuir para uma aprendizagem mais transversal;
- (vi) Implementar de projetos interdisciplinares nos jardins-de-infância e escolas do 1.º ciclo do ensino básico;
- (vii) Tomar contato com músicos ao vivo e com o violino;
- (viii) Apropriar-se da linguagem artística (ilustração).

Duração aproximada de cada sessão: 60 minutos. Número de alunos por cada sessão: mínimo de 20 /máximo de 80 alunos (factor a acertar, mediante espaço adequado para a realização da atividade).

O presente projeto já foi levado a dezenas de escolas, bibliotecas públicas e até mesmo hospitais, assim como atividades com pais. Até ao momento tem sido uma experiência gratificante para todos os envolvidos. Entretanto já foi lançado o conto: “Oskar e a flauta” e “Oskar e a família das cordas” sempre com os objetivos apresentados acima.

III. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Assistir a atividades diferentes dentro da escola que chegam de fora dela como é o caso do Oskar, além de levar a música diretamente às crianças faz com que elas possam ouvir, falar, experimentar, pensar e aprender. Deste modo, estes momentos lúdico-didáticos não substituem as aulas mas servem para aperfeiçoar a aquisição das competências dos alunos em relação ao que recebem na sala de aula. Apesar de começar a notar-se um crescente afluência destas actividades em contextos escolar, este tipo de projetos a que podemos chamar performativos são pouco valorizados nas escolas o que acaba por desmotivar muitos docentes de forma a os planificar e concretizar.

IV. CONCLUSÕES

Trabalhar por projetos faz com que se conheçam de perto as motivações dos alunos e a partir daí planificar actividades de forma a fornecer às crianças um contexto no qual elas próprias se identificam, tendo um papel tanto ativo como interativo na busca e na partilha de informação. Neste contexto de projetos, as parcerias dentro da escola são muita importância assim como o trabalho colaborativo / cooperativo quase inexistente nas escolas, mas de grande importância para todos os envolvidos, criando-se estreitos laços de partilha. Estaremos, assim, num ponto de partida para outra escola mais apelativa, mais abrangente, mais ligada à vida. Uma escola que responda às novas perspectivas da educação/ensino que emergem na atualidade. Como balanço final, estes projetos não podem ter fim. Deverão ser concretizados cada vez mais dentro das escolas.

A dinâmica do trabalho desenvolvido conduziu a um percurso abrangente, que provou que a articulação entre os currículos escolares tradicionais e aqueles que nos propusemos a trabalhar não só se completam como se potenciam. Acreditamos que esta foi uma experiência marcante para os alunos que a viveram e temos esperança que, no futuro, a Educação Artística esteja presente em todas as escolas, para nos ajudar a aprender e a crescer, tendo em consideração o todo que somos e onde o corpo enquanto veículo, instrumento e criação tem um grande papel e contributo para a educação holística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, E. S. (1991). *Dimensões Psicológicas e Sociais da Criatividade*. Porto: Apport.

ALMEIDA, L. S. (Ed.) (1991). *Cognição e aprendizagem escolar*. Porto: APPORT.

BRANCO, M. V. (2005). *Competência emocional em professores*. Tese de doutoramento, Universidade de Psicologia do Porto, Porto.

BRUNER, J. (1999). *Mening i handling*. Oversat af Henrik Stamer Hedin. Klim: Århus

HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Alfragide, Editor.

LAFORTUNE, L. (2001). *A afetividade e metacognição na sala de aula*. Lisboa: Edições Piaget.

ROUQUET, A. (1977). *A educação artística na acção educativa*. Lisboa: Almedina

VILAR, A. (1994). *Curriculum e ensino para uma prática teórica*. Porto: Asa

WEINER, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 7(1), 3-25. doi: 10.1037/0022-0663.71.1.3.

GRUPOS QUE AUTOGESTIONAN ESPACIOS, CLUBES Y CENTROS CULTURALES

Groups that self-manage spaces, clubs and cultural centers

Karina Benito

Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

karina.benito@speedy.com.ar

Resumen

En esta ponencia nos interesaremos por los grupos, remitiéndonos a su etimología y a perspectivas teóricas que determinan que para que un grupo exista se tiene que dar un particular entrecruzamiento productivo-deseante. En los grupos analizados hay un alto grado de apasionamiento que si bien puede ser episódico según Spinoza (1985) es organizador de lo social. En este sentido, en las experiencias analizadas se han encontrado alternativas posibles a problemáticas subyacentes motivo por el cual de un modo u otro construían proyectos ante las adversidades que imperaban. Y las vicisitudes los conectaban con la invención de sus estrategias para la construcción de cada proyecto de un modo “independiente” y autogestivo.

Palabras-clave: *Grupos, Autogestión, Centros culturales.*

I. INTRODUCCIÓN

En esta ponencia nos interesaremos por los grupos, remitiéndonos a su etimología; groppo scultorico característico del Renacimiento. El término francés *groupé* que proviene del italiano groppo o gruppo, concepto técnico de las bellas artes, designa a varios individuos pintados o esculpidos que componen un tema. El término *groppo scultorico* en el origen italiano constituía una forma artística propia del Renacimiento a través de la cual las esculturas, que en los tiempos medievales estaban siempre integradas al edificio, pasan a ser expresiones artísticas en volumen, separadas de las estructuras arquitectónicas que permiten para su apreciación caminar a su alrededor, es decir, rodearlas. Cambia así la relación entre el hombre, sus producciones artísticas, la relación con su entorno, el espacio, la ciudad y la trascendencia; al mismo tiempo, otra de las características a señalar del groppo scultorico es que sus figuras cobran sentido cuando son observadas como conjunto, más que aisladamente. “Es necesario pensar entonces que- hasta cierto momento histórico y para los actores sociales de la época- los pequeños colectivos humanos no habrían cobrado la suficiente relevancia como para formar parte de la producción de las representaciones del mundo social en el que vivían, quedando así sin nominación, sin palabra”.¹³ En la ponencia presentada se presenta el análisis de grupos que emprenden proyectos pero con un nivel de interacción que se caracterizan por su eficacia en la acción y sus entrelazamientos deseantes radican en el compromiso que asumen ante una determinada tarea que los convoca. Es decir grupos operativos en el decir de Pichon Riviere donde hay coordinada temporo espaciales para el desarrollo de un obrar.

II. METODOLOGIA

El análisis es realizado sobre registros de campo, documentos, textos críticos, debates, grupos focales, la propia implicación y desde una perspectiva de la complejidad que articula diversos enfoques teórico-metodológicos. En virtud de interpretar determinados fenómenos sociales desde una dimensión que no diluya las tensiones del *campo problemático*¹⁴ distinguido. Se trata de un clivaje epistemológico de la

¹³ Ver Fernández, A. (1989). *El Campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión. Pág. 29.

¹⁴ “Existe un combate “por la verdad”, o al menos “en torno a la verdad”-una vez más entiéndase bien que por verdad no quiero decir “el conjunto de cosas verdaderas que hay que descubrir o hacer aceptar”, sino “el conjunto de reglas según las cuales se discrimina lo verdadero de lo falso y se ligan a lo verdadero efectos políticos de poder”; se entiende asimismo que no se trata de un combate “en favor” de la verdad

localización donde la parcialidad y no la homogenización es la posibilidad para aprehender pretensiones de los actores sociales, desde sus vidas, sus historias, en contra de una visión estructurada desde arriba. Por consiguiente, simple y a la vez matizada con contradicciones.

“De este modo, debemos romper con una larga costumbre de pensamiento que nos hacia considerar lo problemático como una categoría subjetiva de nuestro conocimiento, un momento empírico que señalaría solamente la imperfección de nuestros trámites, la triste necesidad en la que nos encontramos de no saber de antemano y que desaparecería con el saber adquirido. Por más que el problema sea recubierto por las soluciones, sigue subsistiendo en la Idea que lo remite a sus condiciones, y que organiza la génesis de las soluciones mismas. Sin esta Idea las soluciones no tendrían sentido. Lo problemático es, a la vez, una categoría objetiva del conocimiento y un genero de ser perfectamente objetivo” (DELEUZE, 1994, p. 74).

III. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

¿DE QUÉ SE TRATA UN GRUPO?

Si bien el término aparece a posteriori vinculado a las artes surge el estudio sobre los grupos centrándose en el estudio de *la dinámica del campo grupal* a través de la observación y la experimentación, concentrando la atención en las fuerzas que intervienen para hacerlo funcionar y cómo se combinan según procesos y leyes que actúan al modo de fuerzas que operan dinámicamente retomando ideas de Kurt Lewin.¹⁵ El autor se opuso así a la estática, a la morfología, a la anatomía y explicó los fenómenos de grupo por *campos de fuerzas*. En este sentido el hecho de personas encuadradas por coordenadas espacio-temporales con conciencia de las relaciones entre ellos implica que los miembros de un grupo se sientan formar parte del mismo. Así es que los demás también pueden reconocerlos como perteneciendo a un grupo y esto es fundamentalmente lo que se diferencia de un agrupamiento. Además sus miembros poseen conciencia de las relaciones propias y de los fines en común que los agrupan. Es decir, ese ámbito de asociación de pocas personas que persiguen objetivos comunes -y cuyas actividades se desarrollan en conglomerados restringidos- están signados por un dinamismo que se

sino en torno al estatuto de verdad y al poder económico-político que juega. Hay que pensar los problemas políticos de los intelectuales no en términos de “ciencia/ideología” sino en términos de “verdad/poder”. Y es a partir de aquí que la cuestión de la profesionalización del intelectual, de la división entre trabajo manual/ intelectual puede ser contemplada de nuevo.” Foucault. M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones Endymión. Pág. 192.

¹⁵ Ver Lewin, K.. (1969). *Dinámica de la personalidad*. Madrid: Editorial Morata.

imprime sobre los fines que se persiguen. Kurt Lewin explica los fenómenos de grupo por campos de fuerza y difiere así de las categorizaciones sociométricas de Jacob Levy Moreno,¹⁶ que se centra en la medida de las *afinidades entre los miembros*. Recién en la década del setenta se toman los aportes de los institucionalistas y autores como René Lourau¹⁷ o Georges Lapassade¹⁸ incluyen también en el pensamiento la dimensión situacional de los grupos, es decir, la relación intrínseca o latente en instituciones e incluso atravesados por circunstancias del contexto.

Existen otros trabajos respecto de los *pequeños grupos* realizados por Didier Anzieu,¹⁹ quien entiende a un grupo como una envoltura gracias a la cual los individuos se mantienen juntos. Por otro lado, René Kaës²⁰ se aboca al estudio del efecto organizador en los grupos y en el psiquismo y trabaja sobre las formaciones de fantasías estructuradas grupalmente; *grupos internos*. Wilfred Bion²¹ considera la situación de grupo como un movimiento permanente entre una actividad transformadora de la realidad y una tendencia a la regresión. Prefiere acuñar la categoría de *supuestos básicos* para pensar que el funcionamiento de un grupo en función de la tarea manifiesta se ve obstaculizado, diversificado o asistido por un clima emocional subyacente, considera que existen tendencias emocionales que se imbrican en lo grupal, entre las cuales dicha actividad mental del grupo se denomina *supuesto básico*. En Argentina, Pichon Riviere²² recepciona y complejiza las ideas existentes en torno a lo grupal y elabora el concepto de los *grupos operativos*, cuyo aporte consiste en centrar el foco sobre la tarea. De un modo u otro se estima que a la tarea explícita realizada por un grupo le subyace una tarea implícita, latente. Dicha visión resulta útil para entender las lógicas de relación que se ponen en juego en las tramas vinculares en cada espacio cultural. Ya que los grupos, al realizar una tarea, afrontan no sólo obstáculos epistemológicos (entendiendo por los mismos a obstáculos conceptuales o teóricos, referidos al fin que se han propuesto -dicho de un modo breve-), sino también obstáculos epistemofílicos (*afectos-afectaciones* que operan de un modo subyacente).

¹⁶ Ver Moreno, J. (1978). *Psicrodrama*. Buenos Aires: Paidós.

¹⁷ Ver Lourau, R. (2001). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.

¹⁸ Ver Lapassade, G. (1980). *Socioanálisis y potencial humano*. Barcelona: Gedisa.

¹⁹ Ver Anzieu, D., & Yves Martín, J. (1971). *La dinámica de los grupos pequeños*. Buenos Aires: Kapelutz.

²⁰ Ver Kaës, R. (1977). *El aparato psíquico grupal*. Barcelona: Gedisa.

²¹ Ver Bion, W. (1963). *Experiencias en grupos*. Buenos Aires: Paidós.

²² Ver Pichon Rivière, E. (1975). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Las tensiones provocadas por los *afectos*, esa dimensión intangible y a la vez relevante, existe en lo grupos permitiendo o entorpeciendo el fin que persiguen. Se adhiere a las ideas de Pichon Riviere, ya que se piensa lo grupal reconociendo la complejidad de las tramas en la que un grupo se inscribe donde opera tanto lo implícito como lo explícito, porque se tensiona tanto lo dicho como lo no dicho en una articulación discursiva compleja. ¿Cómo operan los implícitos en las experiencias? ¿Qué tensiones y *afectos* se imbrican en las fuerzas morales de los *amateurs*? Se tratan de interrogantes a desplegar en las experiencias a analizar. En tal corriente de pensamiento se inscribe también Armando Bauleo,²³ quien destacó la existencia de determinados planos de enunciación que resultan herramientas conceptuales para en el análisis de cada experiencia ya que se focaliza:

1. En la elaboración de toda concepción de grupo la presencia de la historia social es un elemento indispensable y por lo tanto la realidad debe tener su lugar en esa conceptualización.
2. Esa misma historia social se hace presente en la práctica y en la experiencia, tiñe toda la empiria grupal, permitiendo, avalando, aceptando o rechazando el posible trabajo grupal.
3. La presencia de la realidad no conlleva a una cuestión moral de lo aceptado o de lo rechazado (vinculado con el orden de la adaptación), o de lo verdadero y lo falso (problema de sentimiento a lo dado), sino que constituye el marco para la dialéctica entre lo utópico y lo posible, pensada desde los grupos y el contexto donde ellos están insertos.

En tal tendencia el enfoque de De Brasi²⁴ distingue que para unos un grupo será la fila de gente que espera el autobús. Para otros, los obreros que construyen los vehículos que circulan diariamente por el campo y la ciudad. Igualmente alguien dirá que un gran grupo dio el grito patriótico en la plaza tal en un día memorable. Y así se constatará que el mismo término se aplica a diversos “repertorios empíricos.” Detalla que la gente que espera no conforma un grupo sino un agregado, sus elementos comunican poco y nada entre sí, están ansiosos por la llegada del transporte para tomar cada cual su rumbo. Carecen de un fin común, por eso son un agrupamiento serial. En el segundo ejemplo, el de los obreros que arman, tampoco se trata de un grupo. Ellos trabajan dentro de una fábrica, con máquina de alta complejidad tecnológica, deben producir en tanto tiempo tal

²³ Bauleo, A., De Brasi, J.C., & Kaminsky, G. (1983). *La propuesta grupal*. México: Folio Ediciones. Pág. 63.

²⁴ De Brasi, J.C. (1990). *Subjetividad, Grupalidad, Identificaciones. Apuntes metagrupales*. Buenos Aires: Editorial Ayllu. Pág. 74.

o cual pieza, responder ante férreas exigencias administrativas. Aquí se está ante una institución que contiene en su interior “racimos” grupales y no puede confundirse con un grupo, sea grande o pequeño. Las normas, reglamentos, objetivos de producción u otros son fundamentales, y las distintas tramas personales y sectoriales siempre serán subordinadas -salvo casos límite- así tengan un carácter instituyente. En el tercer caso quienes se dan cita en la plaza para expresar su fervor nacional, su consenso frente a una política o lo contrario; tampoco forma un grupo. La congregación de individuos, los vínculos que se establezcan entre ellos, el sentimiento personal hacia su líder, los convierte en una masa restringida, es decir, en una multitud que concurre a un lugar para expresar una adhesión o rechazo patriótico.

¿De qué se trata un grupo? Según De Brasi²⁵ es un proceso desencadenado por los cruces y anudamientos deseantes entre miembros singulares. La indicación que ofrece es *productivo-deseante* como lo que pone en marcha algo descompuesto, donde el movimiento precede algo descompuesto, y éste genera por el movimiento mismo un resultado más valioso- impulso de otros aconteceres- que el de una simple respuesta.

EPOCA Y CONTEXTO

El recorte temporal delineado al retorno de la democracia delimita el fin de la represión que ejerció la dictadura sobre grupos, donde no sólo tuvo como propósito acallar a los opositores sino también que busco disciplinar a la sociedad civil para que se despolitice, desarticulando así los lazos sociales que entran la vida comunitaria.

La época en este sentido será un marco para entender determinados procesos sociales en el que advienen grupos (que durante la dictadura fueron acallados) y con la primavera democrática ocupan el espacio público y se expresan libremente hasta nuestros días ejerciendo su accionar como sociedad civil, es decir al margen de de la política pública cultural. A pesar de la imprevisibilidad de cualquier posibilidad de planificación en ese aspecto geopolítico los grupos han encontrado formas de supervivencia de sus proyectos “*desde abajo*” a través de una trama de relaciones para producir en situaciones impredecibles.

²⁵ De Brasi, J.C. (1990). *Subjetividad, Grupalidad, Identificaciones. Apuntes metagrupales*. Buenos Aires: Editorial Ayllu. Pág. 83.

Los centros, clubes, espacios culturales se enmarcan en el contexto presentado y se enuncia que este trabajo se centra en aquellos que fueron gestados “*desde abajo*.” Es decir, por grupos de amigos, vecinos, artistas y otros que, lejos de poder asumir las responsabilidades que nos les competen a ellos sino a las políticas públicas, intentaron establecer lazos y promovieron asociaciones que permitirían sobrellevar los vaivenes de un período histórico. Y se entiende que no sólo se gesta un sentido colectivo, sino también una atmósfera de solidaridad grupal que inviste a cada espacio aún ante situaciones adversas. Tal como se planteó, en cada proyecto se ponen en juego modelos y sentidos de la vida individual y colectiva. Generalmente, las propuestas se tratan de exhibiciones de obras, talleres de arte, ciclos de cines, música, programación teatral, organización de fiestas, o eventos de distinta índole que se ofrecen a la comunidad. En algunas experiencias, la tarea convocante es un medio para el encuentro con otros en una situación grupal, propiciado desde un soporte estético²⁶ que traza el fin sin que éste constituya la única finalidad que los congrega.

EL POTENCIAL CREATIVO; “Lo independiente”

Se reconoce que la Ciudad de Buenos Aires es conocida tanto a nivel nacional como internacional por su “potencial creativo” en tanto coexisten diversas *formas* de expresión artística. Específicamente se trata de ese gran dinamismo de los grupos que autogestionan espacios culturales “*independientes*”²⁷, “*a pulmón*,” o en una lógica que se denomina; amateur. Convendría explicitar que la categoría no remite a una oposición entre aficionados y profesionales, sino a aquellos quienes participan atendiendo problemáticas que interpelan a la comunidad²⁸ sin un fin lucrativo, es decir “*por amor al arte*”. Así es que se desarrollan los siguientes interrogantes que guiaron el trabajo de exploración: ¿Qué

²⁶ Bourriaud N. (2008). “Los contratos estéticos y los contratos sociales son así: nadie pretende volver a la edad de oro en la Tierra y sólo se pretende crear *modus vivendi* que posibiliten relaciones sociales más justas, modos de vida más justos, modos de vida más densos, combinaciones de existencias múltiples y fecundas. Y el arte ya no busca representar utopías, sino construir espacios concretos.” *Estética relacional*. Buenos Aires: Editorial Adriana Hidalgo. Pág. 55.

²⁷ Las categorías destacadas en bastardilla y entrecomilladas son categorías nativas, es decir relevadas en el trabajo de campo siguiendo el método etnográfico característico de la antropología.

²⁸ Se reconoce la obra de Ferdinand Tönnies (famosa por su distinción entre comunidad y sociedad) nociones de quien se desprenden ideas de muchos de sus contemporáneos tales como Weber o Durkheim, incluso Simmel también desde la perspectiva sociológica aborda la complejidad de la cuestión. Y se podría dejar a los clásicos para sumergirse en Senett, Scott Lash, Habermas, Giddens, Luhmann, Bourdieu o Bauman. No obstante, no son estos los autores que acompañan a pensar los modelos y estrategias políticas de las *experiencias* relevadas que articulan críticamente con las nuevas formas de hacer lo político en el proceso del nexo con el espacio cívico que supera e integra las diferencias. La orientación de Foucault sobre la problematización del declive de lo social y el revival de la “comunidad” resulte el enfoque más apropiado.

razón guía la producción autogestiva? ¿Los grupos existen como formas de intervención crítica que pretenden contrarrestar los procesos actuales de “desvinculación” o “mercantilización de la cultura” en nuestra contemporaneidad? ¿Qué modelos asociativos existen entre sujetos que cooperan agrupándose por fines artísticos-culturales? ¿Los espacios con tales fines como clubes, espacios o centros culturales conforman ámbitos de pertenencia? ¿Por qué en épocas de crisis²⁹ se remite a éstos como facilitadores de inclusión social? ¿En qué sentido favorecen la interrelación entre sujetos y su comunidad? ¿Se trata sólo de restaurar y recuperar ámbitos propicios para el desarrollo de actividades? ¿Cómo influyen los lazos sociales sobre la finalidad artística-cultural y por consiguiente de producción simbólica?

EL SURGIMIENTO DE ESPACIOS A PESAR DE LAS PROBLEMATICAS

1. Problemática; dificultad de acceso al sistema de salud.

Propuesta de intervención: recolección de firmas en el barrio para la negociación con el gobierno para la reapertura de un centro de salud. Espacio: Club Resurgimiento configurado después de las asambleas post crisis 2001.

2. Problemática; deterioro de un parque público.

Propuesta de intervención: articulación de recursos para movilizar fondos del gobierno para el cuidado del parque y la reapertura de un edificio histórico apelando a los afectos del pasado familiar de un jefe de Gobierno.

Espacio: Complejo Cultural Chacra de los Remedios reinaugurado a partir de la iniciativa promovida desde una asociación vecinal (CESAV, 1998.) en Parque Avellaneda.

3. Problemática; escasa alianza entre asociaciones que perdían su identidad y proyección futura.

²⁹ “Donde la saturación del historicismo moderno permitió reconstruir otra tragicidad de lo propio: otro tiempo entre memoria y olvido, entre retorno originario y vil botín de cultura. Donde las políticas homogeneizantes y victoriosas sobre la historia, desafiaban a salvarla redencionalmente en un diálogo decisivo con los muertos, con lo filiar, con la comarca, con los pretéritos que siguen siendo vencidos (Benjamin). Frente al despojamiento y el vaciamiento actual de estas tensiones, se trata de abordar la problemática desde sintomatologías fragmentarias (de vieja y nueva data) como parte de una auscultación de nuestra época.” Casullo, N. (2004). *Pensar entre época. Memorias, sujetos, y crítica intelectual*. Buenos Aires: Norma. Pág. 173.

Propuesta de intervención: estrategia de articulación en red recurriendo al trabajo de generaciones anteriores para establecer lazos entre diversos clubes, sus cámaras de negocios y otras alianzas incluso a escala internacional.

Espacio: Club Europeo gestado por asociaciones de diversas nacionalidades para promover sus tradiciones.

4. Problemática; deterioro y pauperización de una cooperativa de trabajo.

Propuesta de intervención: un movimiento de jóvenes artistas inaugura un centro cultural en virtud de tornar visible una problemática que es difundida por los medios de comunicación masivos.

Espacio: Impa La fábrica Ciudad Cultural gestada en el año 1999.

5. Problemática; pequeños grupos que producen arte y cultura disputando contenidos simbólicos.

Propuesta de intervención: redes que establecen tramas colectivas a los fines de que la producción cultural local en pugna con las industrias culturales homogeneizantes atienden la singularidad de los contenidos simbólicos territorializados.

Espacio: “troupes independientes” que sin localizarse en un ámbito específico preservan modos de producción grupales

En todas las experiencias han encontrado otras alternativas posibles motivo por el cual de un modo u otro construían proyectos ante las adversidades que imperaban. Y las vicisitudes los conectaban con la invención de sus estrategias para la construcción de cada proyecto.

Arribas (2007) explica ideas centrales acuñadas por Brecht e identificables en Historias del Señor Keuner y Me-ti, Libro de los cambios, donde aparecen retratados dos tipos de conductores: uno aprendió perfectamente las reglas de conducción, las respeta y las aprovecha para abrirse camino entre el tráfico. Otro maneja el coche colocándose mentalmente en la posición de los que marchan a su lado. A este segundo conductor le preocupa el tráfico en su conjunto: maniobra ante lo que se le cruza por el camino sin dejar de atender a lo que se le cruza al de delante. Logra su satisfacción cuando el tráfico fluye, sintiéndose una mínima parte integrante de él. ¿Una mínima parte? Brecht también la llama “unidad mínima”, en tanto sus miembros no tienen por qué quererse entre sí,

pues lo que quieren de verdad es el objetivo compartido. Por eso no es cuestión de uno, ni de dos, ni de tres o cuatro sino de eso tercero, en movimiento, que les une. Ese movimiento *productivo-deseante* donde en un grupo se establece una relación productiva en torno a esa *terceridad* que los vincula. De modo tal que se “*comprometen*” entre sí, y ellos son los responsables de ese quehacer gestado “*desde abajo*”, advertidos del contexto sociohistórico en analogía a un tráfico que *fluye* en el que se inscribe su ética, su estética y su unidad mínima. Los *amateurs* trabajan identificando la existencia de esa *terceridad* como persecución de un *bien común* que opera interviniendo en las *experiencias* analizadas respecto de lo naturalizado socialmente.

En este sentido, Arribas (2007) enuncia en relación a los conceptos de Brecht que tampoco se trata de la desaparición de la división del trabajo. Dicho problema que se ha encontrado como una tensión existente a cualquier forma burocrática y experta características del mundo desencantado, motivo por el cual los *amateurs*, cuestionan determinadas modalidades del saber técnico y del experto porque en su especificidad profesional de gestión, a veces, olvidan la complejidad de ciertos asuntos sin distinguir esa *terceridad* o complejidad del *bien común*. Entonces, la autora explica que todo depende de lo que se quiera decir con la división del trabajo, y en ese sentido, se podría pensar que un centro cultural, a veces, se centra en su programación porque esa es su tarea, aunque si hay un conflicto se soluciona cuando el interrogante respecto del *bien común* no se opaca. Esto se debe al modo en el que se construyó en sus inicios cada espacio ya que el conflicto era la existencia subyugada detrás de la construcción de sentido para el tratamiento específico a través de la sociabilidad de una determinada propuesta cultural para atender a la problemática fundante. *La tercera cosa* de la cual habla Brecht resulta intimada por los *amateurs* aunque a veces encarnen en sus experiencias el mismo conflicto que pretenden atender. Motivo por el cual lo cotidiano se encuentra implícito en las condiciones de su existencia y a veces, resulta tan obvio que demuestra el arbitrio y posibilidad de cambio. Se desprende de lo expuesto que los espacios, clubes y centros culturales obran como diagnóstico de situación que convoca a la reflexión operando como *terceridad* del bien común e intervención colectiva a la vez.

IV. CONCLUSÕES

Resulta oportuno recordar que en el campo de las ciencias sociales algunos fenómenos sociales como espacios, clubes o centros culturales autogestionados en momentos de crisis, si bien se suelen explicar provocados por causas vinculadas a los procesos de la globalización, reformas estructurales, terciarización, precarización y flexibilización laboral como algunas de las experiencias analizadas también son producto del *amor fati*. Es decir, a pesar de las vicisitudes que impone el destino, surgen también por el desafío de los sujetos al inventar colectivamente en determinadas circunstancias, incluso, las adversas y en eso radica el gusto compartido. El arte en su carácter dinamizador de cambios aparece en distintas experiencias como herramienta, incluso, capaz de procesar nuevos símbolos en tanto trata reelabora determinadas conflictividades subyacentes. Se apela a la cultura para entamar espacios en peligro de extinción que están escondidos o deteriorados. En este sentido, se la invoca para atemperar transformaciones sociales a los fines de que algún aura se extienda a pesar de las conmociones socio-históricas imbricadas. Lo relevante es que en una atmósfera grupal y en un estado de entusiasmo colectivo, se la convoca para articular estructuras de relaciones entre sujetos en circunstancias disímiles. En las experiencias analizadas se puede distinguir básicamente como la trama de lazos sociales recompone, mantiene o sostiene los espacios, clubes, asociaciones, centros culturales. No se trata de una comunión de sujetos, ni una fraternidad grupal sino que más bien existe la posibilidad de encuentro con otros a pesar de las discrepancias.

La dimensión simbólica de la cultura en las *experiencias* analizadas demuestra el modo en el que se legitiman espacios, se producen valores y puestas de sentido. Las contradicciones del progreso se inmiscuyen en las experiencias al modo de albergar, incluso, las complejidades en las que el arte en situaciones de vulnerabilidad social sobrelleva los proyectos existentes a través de las tramas vinculares de los actores sociales involucrados. Se entiende que los sentidos colectivos atemperan las incoherencias de las conmociones sociales y de las ruinas que dejó la dictadura, el deterioro de lo público, la precariedad de la asociatividad y los dispositivos de desconfianza que socavaron las lógicas cooperativas. Ante las conmociones sociales y la acumulación de ruinas se buscan así construir otras formas posibles y también lazos sociales a los fines de atemperar las coyunturas endebles signadas por periodos de crisis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, G. (2001). *Medios sin fin. Notas sobre la política*. Valencia: Editorial Pretextos.

ARRIBAS, S. (28-29 de noviembre del 2007). *Seminario Internacional. Memoria e Industria Cultural*. Imagen-Aceleración- Digitalización. Imagen y Autodestrucción de la Cultura. IFS-CCHS-CSIC. Madrid, España.

BRECHT, B. (1957). *Breviario de estética teatral*. Buenos Aires: Ediciones La Rosada.

DELEUZE, G., & GUATTARI, F. (2002). *Mil mesetas*. Valencia: Editorial Pretextos.

DELEUZE, G. (1974). *Spinoza, Kant, Nietzsche*. Barcelona: Labor.

FARRÁN, R. (2010). La ley del deseo esencia ética de lo político. *Revista Isegoría*, N° 42.

ARRIBAS, S. (2007). Vivir en Tercera Persona. *Revista Diagonal*. 49. Disponible en: <http://www.diagonalperiodico.net>

LADAGGA, R. (2006). *Estética de la emergencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

SIMMEL, G. (2002). La sociabilidad. En *Sobre la individualidad y las formas sociales*. Buenos Aires: UNQUI.

OS ELEMENTOS SIMBÓLICOS EMPREGUES NA COMPOSIÇÃO DA “ABÓBADA CELESTE”

The symbolic elements used in the composition of the “Dome Celeste”

Luís Manuel Leitão Canotilho

CITAR – Centro de Investigação em Ciências e Tecnologias das Artes – UCP

Instituto politécnico de Bragança

E-mail: luiscano@ipb.pt

Resumo

Mais conhecido como *Firmamento* para o público em geral, a *Abóbada Celeste* define-se como o hemisfério celeste visível, cujo estudo pertence ao campo específico da astronomia. Contudo o presente trabalho pretende compreender o conceito, fora do campo científico, através de uma leitura simbólica muito singularizada, contextualizada e interpretada, no seio de uma sociedade discreta, como é a *Maçonaria*. O presente trabalho que teve como base a revisão da literatura sobre o tema, ao nível dos elementos simbólicos, manuais dos rituais e publicações de carácter histórico, serviu de base para a elaboração de uma composição pictórica que veio a ser executada nos tetos dos dois templos do *Rito Escocês Antigo e Aceite* da Grande Loja Regular de Portugal / Grande Loja Legal de Portugal, na cidade do Porto, no mês de agosto de 2016.

Palavras-chave: *Abóbada Celeste; Maçonaria Regular; Pintura de Luís Canotilho; Rito Escocês Antigo e Aceite; Ritual; Sagrado.*

I. INTRODUÇÃO

Mais conhecido como *Firmamento* para o público em geral, a *Abóbada Celeste* define-se como o hemisfério celeste visível, cujo estudo pertence ao campo específico da astronomia.

Contudo o presente trabalho pretende compreender o conceito, fora do campo científico, através de uma leitura simbólica muito singularizada, contextualizada e interpretada, no seio de uma sociedade discreta, como é a *Maçonaria*. O presente trabalho que teve como base a revisão da literatura sobre o tema, ao nível dos elementos simbólicos, manuais dos rituais e publicações de carácter histórico, serviu de base para a elaboração de uma composição pictórica que veio a ser executada nos tetos dos dois templos do Rito Escocês Antigo e Aceite (R.:E.:A.:A.:) da Grande Loja Regular de Portugal / Grande Loja Legal de Portugal, na cidade do Porto, no mês de agosto de 2016.

Convém desde já referir que sobre esta temática não encontrámos qualquer tipo de manual oficial, com regras previamente estabelecidas e aprovadas superiormente, com a designação dos elementos simbólicos a colocar no teto de um *Templo* do R.:E.:A.:A.:, bem como da sua distribuição em termos de composição. Limitamo-nos a indicações e sugestões, que desde os séc.s XVIII e XIX nunca coincidiram, pelo que nos atrevemos a considerar que as propostas encontradas, partem das orientações e interpretações pessoais de mestres, associados à criatividade e destreza psicomotora do artista que executou a obra.

Tendo em conta que na maçonaria, a oralidade (BONDARIK, 2010) é característica dominante, fruto de um passado que se exigia de secretismo, não só devido às perseguições havidas em determinados períodos da nossa história, mas fundamentalmente porque a compreensão dos conhecimentos esotéricos tem como suporte a lenda e o símbolo (MACKEY, 1869). Tendo em conta que a lenda é fruto exclusivo da tradição, sem qualquer tipo de documento histórico que demonstre a sua autenticidade, podemos concluir que a sua origem está na oralidade. Contudo é necessário que o leitor compreenda que estamos perante um procedimento de carácter pedagógico em relação aos iniciados nesta ordem (*aprendizes e companheiros*), já que se não existe conteúdo, o objetivo é estabelecer doutrina filosófica. Portanto não se coloca aqui o contexto científico! Logo os dois modelos pedagógicos de aprendizagem baseiam-se em símbolos e lendas.

Devemos mesmo considerar que estamos no mundo do *criticismo* de Kant (MOYA, 2013) já que a análise crítica da origem, do valor e dos limites do conhecimento racional constituem-se no ponto de partida da reflexão filosófica.

No campo da arquitetura serão os romanos a construir edifícios com o teto em forma de abóbada nos templos religiosos, embora em honra dos deuses romanos, herdados da cultura religiosa grega. Sabemos que a cobertura dos templos gregos era de madeira na base de uma estrutura de traves entrelaçadas horizontalmente (JANSON, 1992), o mesmo sucedeu com outras civilizações como a Egípcia e a Egeia (Cicládica, Minoica e Micénica). Portanto a forma em abóbada é comum aos templos religiosos romanos e posteriormente, adotada aos templos cristãos (HANI, 2001). Na cultura religiosa islâmica este conceito simplesmente não existe, onde qualquer tipo de representação está ausente (BARRUCAND, 1992). Desde sempre a abóbada de um templo pretende simbolizar o cosmos através da representação do “firmamentum” celeste, a morada dos deuses. No templo maçónico não se representam figuras humanas, deuses ou santos na *Abóbada Celeste*. Simplesmente representa-se o teto do verdadeiro templo da humanidade, se considerarmos simbolicamente a Loja através um significado universal (LEADBEATER, 1923).

II. OS ELEMENTOS SIMBÓLICOS DA ABÓBADA CELESTE

Se o rigor é apanágio da estrutura maçónica, a realização de uma composição meramente decorativa impediria certamente que se atingissem os objetivos e a plasticidade que se pretende com um ““ambiente fraternal e propício para concentrar sua atenção e esforços para melhorar seu caráter, sua vida espiritual e desenvolver seu sentimento de responsabilidade, fazendo-lhes meditar tranquilamente sobre a missão do homem na vida, recordando-lhes constantemente os valores eternos, cujo cultivo lhes possibilitará acercar-se da verdade” (ZAPOLLA, 2002).

Se referirmos a “prancha” realizada por Ribeiro (2015), onde refere “A abóboda decorada com os corpos celestes simboliza também a abertura da consciência do homem, a sua transcendência, como que um passo mais na perceção da existência de um Ser Supremo”.

Entendemos a importância que tem na criação do ambiente de carácter dramático que está em sintonia com o ritual que se vai praticar durante a sessão e que assume um carácter SAGRADO. Um dos aspetos que mais distrai os fiéis num templo religioso católico são as representações humanas onde se exagera na expressão de sofrimento e também na exagerada decoração “barroca” coberta com folha de ouro. Qualquer tipo de representação humana ou facial como uma máscara destrói todo o ambiente de concentração e reflexivo que se pretende num templo, seja qual for a sua associação religiosa ou filosófica. Facilmente a nossa consciência passa a realizar leituras de ordem estética e dramática, abandonando qualquer tipo de experiência meditativa.

Em sentido contrário, a representação celestial das constelações, planetas e satélites, ausente de elementos figurativos humanos, na composição da *Abóbada Celeste* permite criar o ambiente de abertura da consciência pessoal através da concentração, propício à contemplação, reflexão e meditação (KAPLAN, 2008), com o intuito de fomentar a atenção sobre o ritual do R.:E.:A.:A.:.

Como já foi referido por nós, não existe uma descrição escrita e objetiva acerca *Abóbada Celeste* num Templo Maçónico bem como da época em que surgiu e respetivo lugar (ARAÚJO, 2008). A primeira descrição (CHURTON, 2011) teria sido realizada por Elias Ashmole (1617 – 1692) e está representada na **Erro! A origem da referência não foi encontrada..** O desenho desta descrição foi realizado no Brasil a pedido da Loja Simbólica "Stella Matutina" nº 658, tendo-se tornando como referência em vários templos deste nosso país Irmão.

Albert Pike (1872) em “Moral e Dogma” refere que no *Rito de York* as dimensões da Loja como sendo “ Ilimitadas e cobrem não menos do que a abóbada celeste...A mente do Maçom é continuamente dirigida a esse objeto”, dizem eles, “e ele espera chegar ali com a ajuda da escada teológica que Jacó, em sua visão, viu subindo da terra para o Céu; as três voltas principais eram chamadas de Fé, Esperança e Caridade; e que nos lembra de ter Fé em Deus, Esperança na Imortalidade e Caridade para com toda a Humanidade”.

Mais refere que os antigos contavam sete planetas (Lua, Mercúrio, Vênus, o Sol, Marte, Júpiter e Saturno), não referindo a respetiva posição na *Abóbada Celeste*. Relativamente ao Sol e à Lua refere “ Os Mestres da Luz e da Vida, o Sol e a Lua, são simbolizados em todas as Lojas pelo Mestre e pelos Vigilantes; e isto torna dever do

Mestre prover luz para os Irmãos, por si próprio e através dos Vigilantes, que são seus ministros”.

Podemos por estas palavras compreender a associação do Sol ao *Venerável Mestre* e a Lua aos 1.º e 2.º *Vigilantes*. Dada a posição do *Venerável Mestre* no Oriente e dos 1.º *Vigilante* e 2.º *Vigilante* no Ocidente, facilmente depreenderemos a existência do espaço de Luz no *Oriente* e de Escuridão no *Ocidente* do Templo.³⁰

Como temos vindo a referir as considerações realizadas sobre a *Abóbada Celeste* não assumem verdadeiramente a condição de um esquema a ser cumprido, a partir de um projeto gráfico, nas publicações consultadas.

Encontramo-nos mais perante uma questão de carácter filosófico ao nível da interpretação já que o procedimento para a elaboração de uma *Abóbada Celeste* é de carácter existencial e valorativo, não se constituindo numa mera solução de científica ou técnica.

Na

³⁰. No espaço físico da maçonaria, designado de Templo as posições dos elementos simbólicos e dos maçons é definida através dos pontos cardeais (Oriente – Ocidente e Norte – Sul). O Oriente é o local mais elevado do Templo através de 3 degraus de escadas relativamente ao Ocidente. A posição Oriente num templo maçónico não tem de estar alinhada com o verdadeiro Oriente geográfico, como no caso de alguns templos cristãos e muçulmanos. Recordo que estamos no mundo simbólico.

Figura 1 elaborámos um esquema a partir da revisão da literatura consultada sobre o tema onde os elementos colocados (constelações e planetas) estão sujeitos aos princípios da filosofia maçónica definidos nos *Landmarks da Maçonaria* (ANDERSON, 1734) e nos respetivos rituais do R.:E.:A.:A.: A interpretação que realizámos está dependente do significado e da significância dos elementos simbólicos na base duma interpretação maçónica.

Partimos do princípio científico que a *Abóbada Celeste*, cuja designação deve ser *fírmamento*, que visualizamos fisicamente durante a noite, está dentro do que se designa de trigonometria esférica. Dividimos a circunferência obtida da

Figura 1 em dezasseis partes correspondendo aos pontos cardeais com os respetivos graus de posição.

Para o efeito dividimos a circunferência em 4 partes iguais, correspondendo aos 4 pontos cardeais e às 4 paredes do templo. Considerámos o espaço do Oriente maçónico, compreendido entre Nordeste | 45° e Sudeste | 135°, correspondendo às posições fixas do *Secretário* e do *Orador* respetivamente, situando-se o *Venerável-Mestre* na posição *Oriente* | 90°. O espaço do Ocidente maçónico, a *Norte* foi colocado entre as direções Noroeste | 315° e Nordeste | 45°, a Sul entre as direções Sudeste | 135° e Sudoeste | 225° e a Ocidente entre as direções Noroeste | 315° e Sudoeste | 225°.

Na referida posição Norte situámos os oficiais *Hospitaleiro* e *Experto*, sendo este o espaço ocupado pelos *Aprendizes*.³¹ A Sul encontramos o *Tesoureiro* e o 2.^a *Vigilante*, constituindo-se o espaço ocupado pelos *Companheiros* e *Mestres*. A Ocidente situamos o 1.^o *Vigilante*, *Mestre-de –Cerimónias*, o *Guarda Interno* e o *Organista*.

³¹. Embora seja o “lugar do Aprendiz”, os *Companheiros* e *Mestres* podem ocupar também esses lugares, se assim o entenderem. No entanto e a Sul, só se podem sentar-se os *Companheiros* e os *Mestres*.

Fora da circunferência, mas neste espaço angular situámos o *Guarda Externo*.

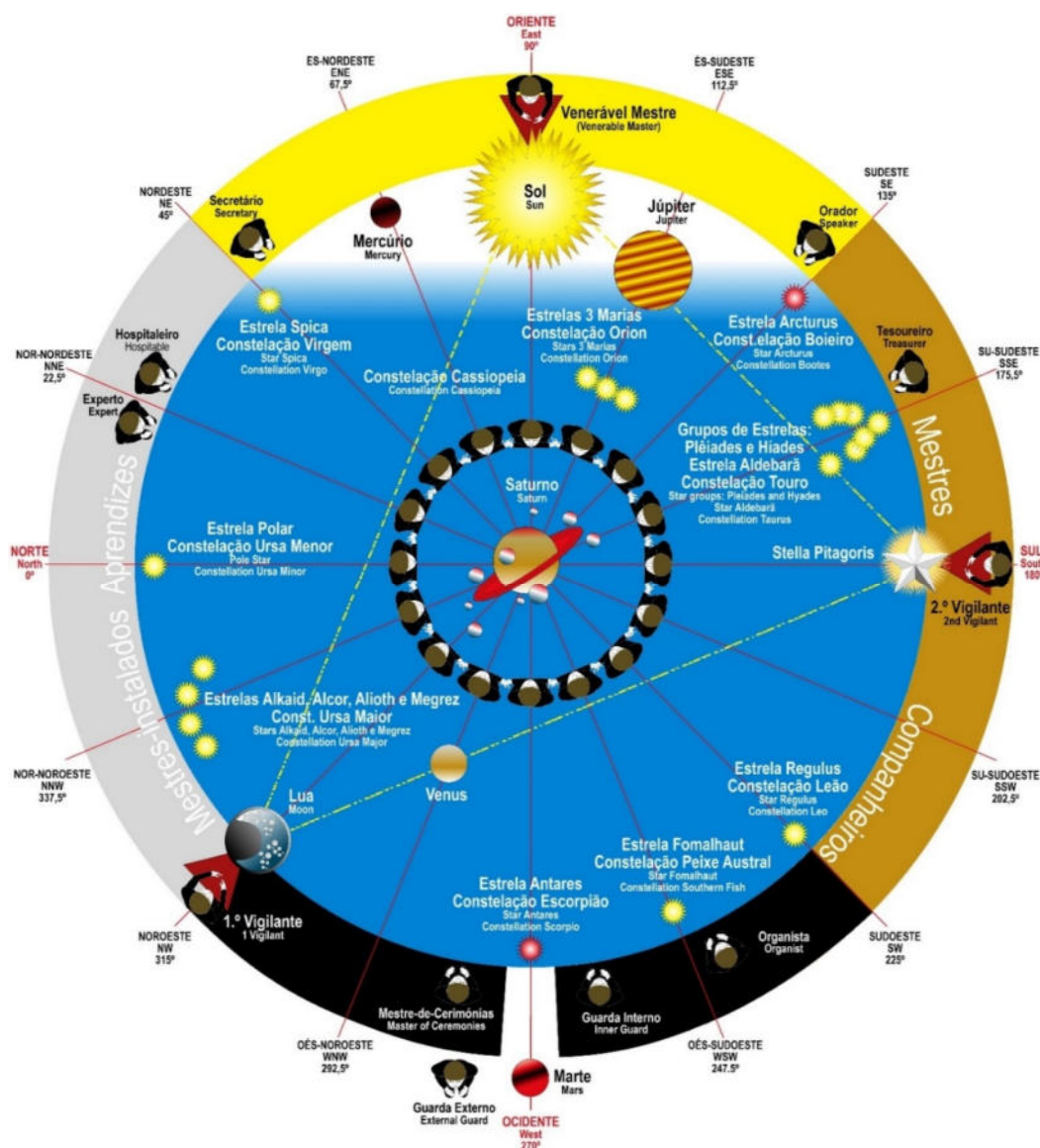


Figura 1 – A Abóbada Celeste baseia-se na centralidade dos elementos simbólicos associados aos elementos humanos.³²

Definido um Firmamento simbólico, colocámos as constelações com as respetivas associações simbólicas. No lado Norte, a Estrela Spica da Constelação Virgem, associada ao Secretário foi colocada na direção Nordeste | 45°. A direção Norte | 0° compreende, portanto, a estrela Polar da constelação Ursa Menor, a maior das referências direcionais do hemisfério Norte. As estrelas Alkaid, Alcor, Alioth e Megrez da constelação Ursa Maior estão situadas na direção Nor-noroeste | 337,5° por corresponderem aos *Mestres-instalados*, devendo ser essa a sua posição de ocupação no tempo.

³². Elaboração Própria.

No lado Sul, a estrela vermelha Arcturus da constelação Boieiro, ao corresponder ao *Orador*, está situada na direção Sudeste | 135°. Na constelação Touro, podemos observar os grupos de estrelas Plêiades que correspondem aos *Mestres*, e as Híades correspondendo aos *Companheiros*. Neste grupo ainda existe a estrela Aldebarã que corresponde ao Tesoureiro e como tal está sobre a direção Su-sudeste | 175,5°. A estrela Regulus da constelação Leão está situada na direção Sudoeste | 225°. Corresponde ao Mestre-de-cerimónias (contudo na G.:L.:L.:P.: / G.:L.:R.:P.: este oficial está situado no lado Ocidente a Noroeste | 292,5°. A estrela Formalhaut da constelação Peixe Austral corresponde ao *Chanceler*, cargo inexistente em Portugal.

Na posição Ocidente | 270° foi colocada a estrela avermelhada Antares da constelação Escorpião e que corresponde ao *Guarda Interno*.

Perto do Oriente estão ainda representadas as constelações Cassiopeia e Orion com as estrelas Três Marias correspondendo aos *Aprendizes*.

As Três Luzes da Loja (*Venerável-mestre*, *1.º Vigilante* e *2.º Vigilante*) estabelecem uma triangulação cujos vértices estão associados respetivamente ao Sol, à Lua e à Stella Pitagoris.

Júpiter ao corresponder ao Past. Venerável-mestre, está situado perto do Oriente na direção És-sudeste | 112,5°. Mercúrio ao corresponder ao *Hospitaleiro* está perto deste oficial na direção Nordeste | 45°.

Vénus está situado na direção Oés-noroeste | 292,5° e corresponde ao *2º Diácono*, cargo inexistente em Portugal. Como é o “mensageiro do dia” está também associado ao *Experto*.

Finalmente Marte, planeta que está associado ao *Guarda Externo*, simboliza a guerra e portanto está no exterior do Templo na direção Ocidente | 270°.

Este esquema acima de tudo fez-nos compreender um dos princípios em que assenta esta “Irmandade” e tem a ver com a *Igualdade*, *Liberdade* e *Fraternidade*, simbolizada através de Saturno. Este planete assume toda a centralidade simbólica, ao ser estabelecida sob ele a *Cadeia de União*.

Definido e identificado o conceito, entendemos então adaptá-lo a um espaço retangular de um templo. Na descrição que vamos passar a descrever, para uma melhor compreensão do leitor, realizamos o esquema elucidativo da

Figura 2.

Nesta descrição será conveniente esclarecer que não vamos abordar os oficiais que compõem uma loja, respetivas funções, bem como a posição dos outros elementos (Mestres, Companheiros e Aprendizes), por não fazer parte do tema explorado. Contudo será importante mencionar que os *Aprendizes* se sentam exclusivamente no Norte. Esta é a justificação da existência das nuvens no Norte, a cobrir o céu estrelado, permitindo, no entanto, visualizar as constelações Virgem, Ursa Menor e Ursa Maior. Os *Aprendizes* ainda estão numa fase de obtenção do conhecimento e, portanto, a simbólica visão do universo ainda é limitada.

O leitor também deve realizar a presente leitura interpretativa, relativamente às constelações, estrelas, planetas e satélites, situando-se historicamente no séc. XVIII, onde o conhecimento baseava-se em pressupostos simbólicos, sendo muito limitado. No caso de Saturno estão apenas representados os nove satélites então conhecidos. A leitura assume, portanto, um carácter simbólico e não científico, baseada fundamentalmente nas ideias da

época em que os elementos representados na *Abóbada Celeste* exerciam uma influência direta sobre o homem, na vida real. Importa desde já considerar também que a posição das estrelas, constelações, planetas e satélites, se adequam ou coincidem com a posição no templo dos participantes na cerimónia ritual, sejam *Aprendizes*, *Companheiros*, *Mestres* ou *Oficiais*.

Contudo a coincidência da posição com representação no teto só existe relativamente ao *Venerável Mestre* (iluminado pelo Sol), ao *Primeiro Vigilante* (iluminado pela Lua) e ao *Segundo Vigilante* (iluminado pela *Stella Pitagoris*). Daí que designamos como as “3 Luzes de uma Loja” estes oficiais que a dirigem efetivamente. No que respeita às constelações e respetivas estrelas, estão representadas próximas dos elementos que representam, como já referimos. Como o *Oriente* está iluminado, não se observam constelações. Esta é a justificação para colocar próximo do *Oriente* a Constelação Virgem que rege o *Secretário*, o mesmo sucedendo com a Constelação Boieiro que rege o *Orador*, oficiais que também se sentam no *Oriente* iluminado.

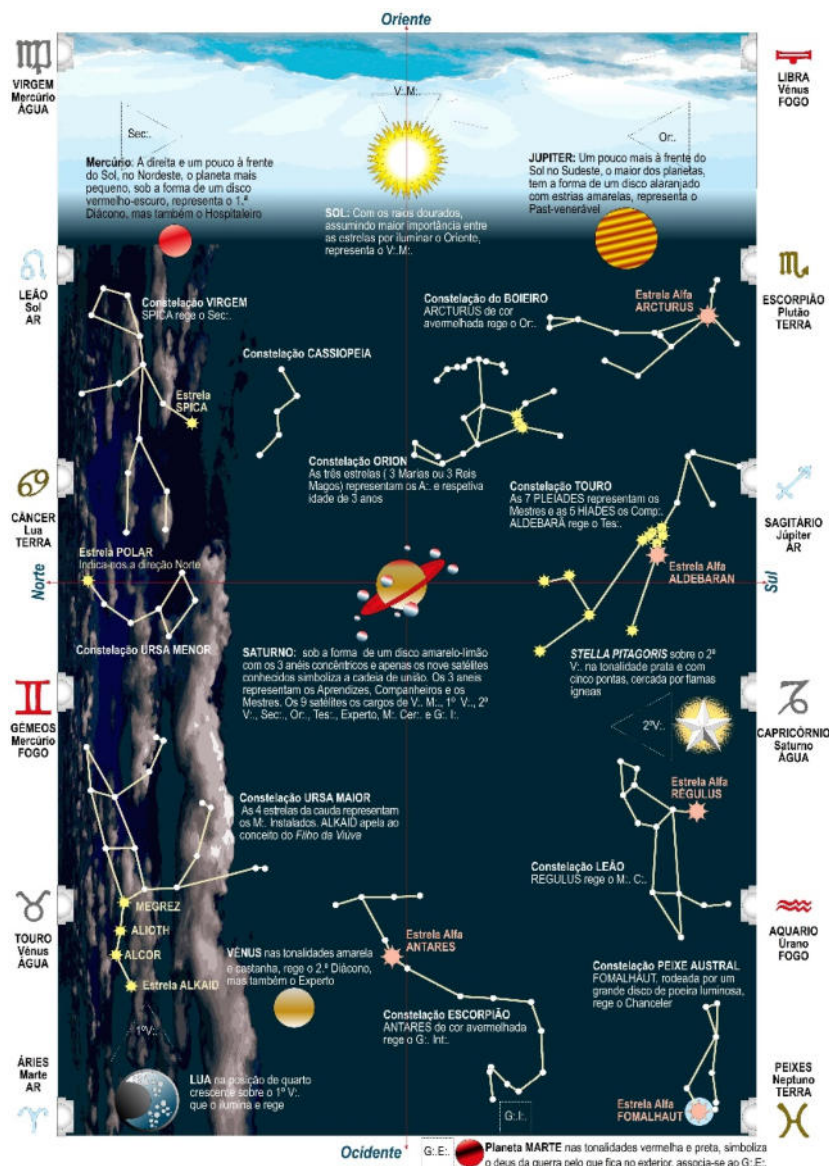


Figura 2 – Descrição visual da Abóbada Celeste.³³

Nas 10 constelações identificadas na *Abóbada Celeste*, mais propriamente nas posicionadas no lado *Sul*, algumas possuem uma estrela designada de “Estrela Alfa”. Tecnicamente esta classificação surge dentro da tradição maçónica e, portanto, não assume um carácter científico já que todas as constelações possuem uma “Estrela Alfa”. “Alfa” é a primeira letra do alfabeto grego e no presente caso será a estrela mais brilhante da respetiva constelação.

³³. Elaboração Própria.

IV. CONCLUSÃO

Não é fácil abordar uma temática exclusiva, ligada a uma organização tão antiga como é a maçonaria, principalmente dirigida a para um público académico, onde todo o trabalho está no domínio do método científico.

Com um passado de secretismo, a maçonaria transformou-se numa sociedade discreta na maioria dos países europeus no período pós II guerra mundial (1939 – 1945). Em Portugal e Espanha a designação de “sociedade secreta” deixaria de ter lugar respetivamente, com o 25 de Abril de 1974 e com a morte de Franco em 1975. Hoje em dia e nos países democráticos, é uma organização “discreta” relativamente aos seus membros, mas ativa na propagação dos seus ideais e das obras realizadas. Com efeito consideramos que esta organização, apesar de “discreta”, em muito contribuiu através dos seus membros, para o progresso efetivo da sociedade humana e como tal, este facto deve ser do conhecimento geral já que a sociedade só evolui a partir de leituras reflexivas de ordem histórica e sociocultural.

É nossa intenção, com este artigo, esclarecer a comunidade científica sobre uma temática explorada na maçonaria: *A Abóbada Celeste*, por considerarmos que também se insere no campo da investigação ligada às artes visuais e á história.

Contextualizámos historicamente o conceito de *Abóbada Celeste* através das poucas publicações existentes sobre o tema, ao mesmo tempo que observámos os templos judaicos e cristãos, já que a maçonaria caracteriza-se por se inspirar profundamente na cultura judaico-cristã, ideia testemunhada pelos inúmeros rituais inerentes aos diversos ritos e graus respetivos.

As primeiras referências escritas sobre a *Abóbada Celeste* na maçonaria remontam aos séculos XVII e XIX, respetivamente por Elias Ashmole e Albert Pike. Quando abordamos o conceito num Templo da Maçonaria, ao nível da representação gráfica, parecem só existir imagens interpretadas a partir do que escreveu Elias Ashmole.

Contudo a primeira referência está bem explícita logo no primeiro livro bíblico de Génesis 1, constituindo as primeiras palavras escritas na Bíblia judaico-cristã. Posteriormente observámos fisicamente igual conceito através da descrição do “Templo de Salomão” e dos templos cristãos (católicos e protestantes).

Verificámos que todos eles (templos de Salomão, católico, protestante e maçónico) estão associados à mesma estrutura interna estabelecida através de duas divisões. A primeira de menor dimensão e num plano mais elevado, destinada aos elementos que dirigem o ritual e onde se encontram os elementos (objetos) simbólicos considerados sagrados. A segunda e de maior dimensão destina-se aos elementos que praticam o ritual. Pelas palavras bíblicas o primeiro é um lugar iluminado pela Luz e, portanto, de acesso a quem tem o Conhecimento, contrariando o segundo espaço.

Perante o desafio plástico proposto, optámos pelo rigor representativo em detrimento de qualquer tipo de conceito decorativo ou a partir de uma oralidade transmitida entre os seus membros, sem qualquer tipo de apoio documental e histórico. Tivemos em conta sob o ponto de vista histórico, o conhecimento do universo, no período entre os séc.s XVII e XVIII.

A partir das indicações escritas antigas, verificámos a existência de uma associação direta das principais estrelas inseridas em constelações, do sol e dos planetas, com os elementos que fazem parte da sessão ritual do *Rito Escocês Antigo e Aceite (Aprendizes, Companheiros e Mestres*, alguns dos quais com o cargo de oficiais). Este aspeto determinaria a respetiva posição na *Abóbada Celeste*, a partir da posição física que os maçons ocupam numa sessão ritual do R.:E.:A.:A.:.

Plasticamente definimos o *Oriente* como o “Espaço de Luz” e “Conhecimento”. O *Ocidente* como o “lugar da Escuridão”, mas da “Aprendizagem”. Considerámos também que o lugar dos *Aprendizes* a Norte é um lugar ausente de “Conhecimento”, e como tal, o próprio universo está coberto com nuvens deixando apenas visualizar três constelações. Para realçar as estrelas e os planetas optámos pela sua construção volumétrica na forma de calotes onde traduzimos a respetiva morfologia, textura e cores naturais, para que não houvesse qualquer tipo de confusão na sua identificação, como acontece na maioria das abóbadas que visualizámos. A utilização de tintas com brilho na pintura destes astros também ajudou a contrastar com o universo pintado com nuvens e pequenas estrelas não identificadas em tonalidades acetinadas. As principais estrelas foram realçadas através do seu tamanho, mas sempre colocadas na respetiva constelação para que não existissem erros de leitura.

Recusámos prontamente qualquer tipo de ambiente decorativo ou naif, como observámos em vários interiores que estudámos.

Tendo em conta a visão idealista do universo adotada pela maçonaria, traduzido através de um ambiente fraternal, propício à concentração e à meditação espiritual, julgamos ter optado corretamente por uma proposta pictórica e escultórica realista, proporcionadora dum ambiente expressivo / dramático, adequado ao exercício ritual e à transmissão dos valores expressos através dos *Landmarks da Maçonaria*, publicados por Anderson em 1734.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, J. (1734). *The Constitutions of the Free-Masons*. Nebraska: University of Nebraska - .Lincoln DigitalCommons@University of Nebraska – Lincoln.

BARRUCAND, M. & BEDNORZ, A. (1992). *Arquitectura islamica*. Benedikt Taschen Verlag

BONDARIK, R. (2010). *Escolas do Pensamento Maçónico. Origens e históricas e influências percebidas na compreensão da maçonaria*. São Paulo: Clube de Autores.

CANOTILHO, L. (2009). *Do quadrado ao Ponto da Bauhütte*. Série Estudos nº 94. Bragança: Edição do Instituto Politécnico de Bragança.

CANOTILHO, L. M. L. (2005). *Perspectiva pictórica*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10198/962>

CASTELLANI, J. (2012). *As Origens Históricas da Mística Maçónica*. São Paulo: Editora Landmark.

CHURTON, T. (2011). *The Magus of Freemasonry: The Mysterious Life of Elias Ashmole--Scientist, Alchemist, and Founder of the Royal Society*. Inner Traditions.

HANI, J. (2001). *O Simbolismo do Templo Cristão*. Lisboa: Edições 70.

JANSON, H. W. (1992). *História da Arte*. (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

KAPLAN, A. (2008). *Meditação Judaica. Um Guia Prático*. São Paulo: Ágora.

LEADBEATER, C. W. (1923). *A vida Oculta na Maçonaria*. São paulo: Editora Pensamento.

MACKEY, A. G. (s.d). *O Simbolismo da Maçonaria*. (Vol.1). São Paulo: Universo dos Livros.

MOYA, E. (2013). *Naturalizar A Kant? Criticismo Y Modularidad De La Mente*. Verlag: Biblioteca Nueva.

PIETROFORTE, A. V. (2004). *A língua como objeto da Linguística. Introdução à Linguística. I. Objetos teóricos*. (3.^a ed.) São Paulo: Contexto.

PIKE, A. (2010). *Moral y Dogma del Rito Escocés Antiguo y Aceptado*. Barcelona: Ediciones del Arte Real.

PIKE, A. (2012). *O Pórtico e a Câmara do Meio*. (F. Cyrino, Trad.). São Paulo: Editora

Textos:

A importância de um templo maçônico. António Douglas Zapolla, Delegado da 42^a. Região Maçônica – GOP. ARLS LUZ DE BRODOWSKI 072. Oriente de BRODOWSKI – SP.

ARAÚJO, Edilson (2008). *A ABÓBADA CELESTE E SEU SIGNIFICADO NA MAÇONARIA*. Prancha apresentada na Loja Armando do Amaral Sá n.º 56.

Carta patente de 1802 da Grande Loja dos Antigos, de Londres. Cf. [Marques 1986](#), pp. 674-684.

RIBEIRO, C. A. (2015). *O Templo Maçônico e a Arquitetura – Obras na GLLP. A Abóbada Celeste*. Prancha apresentada em Loja.

O DESENVOLVIMENTO DE OFICINAS ASSOCIANDO A MÚSICA AO ENSINO E À SAÚDE NO NORDESTE DO BRASIL.

The development of workshops associating music to education and health in northeastern Brazil

Marcelo Diniz Monteiro de Barros

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

marcelodiniz@pucminas.br

Tania Cremonini de Araújo-Jorge

Instituto Oswaldo Cruz – Fiocruz

taniaaj@ioc.fiocruz.br

Resumo

De 2011 a 2014 a Fiocruz celebra o centenário das expedições do Instituto Oswaldo Cruz aos sertões do Brasil (1911-1913), quando Carlos Chagas, Belizário Pena e outros descreveram a situação de saúde em profundos rincões de pobreza da época. A Expedição Pernambuco, que teve o tema “Cultura para a superação da pobreza com saúde, ciência e educação”, contou com duas atividades: o Curso de Férias e o Fórum de integração com arte e cidadania para a cultura com saúde, ciência e educação. O curso de férias aconteceu no período de 23 a 27 de Janeiro de 2012, com 40 horas, em Paudalho, município do interior de Pernambuco. Nesse contexto, foi oferecida uma oficina intitulada “Ciência e Saúde através da Música”, que teve a duração de 3 horas. Além do curso de férias foram desenvolvidas quatro oficinas, com o mesmo título e no mesmo período, com duas horas cada uma. As oficinas disponibilizaram 20 vagas e todas elas foram preenchidas. Duas oficinas foram oferecidas aos professores da cidade, uma aos alunos e uma aos agentes de saúde. As atividades foram realizadas utilizando-se projetor multimídia, computador pessoal, apresentação de slides contendo as letras das músicas que foram ouvidas e discutidas, aparelho de som, e CDs diversos da música popular brasileira. As cinco oficinas foram avaliadas de forma oral, pelos participantes, ao final do curso. As gravações das avaliações foram feitas com o consentimento dos participantes e foi realizada através do gravador do aparelho smartphone iPhone 3GS, da Apple Inc. Os participantes se mostraram muito felizes, animados e até mesmo emocionados com o trabalho realizado. A oferta das oficinas, a interação com os amigos e colegas que participaram do trabalho, bem como o contato com o povo acolhedor de uma cidade como Paudalho, nos fazem esperar por oportunidades de novas expedições científicas.

Palavras-chave: *ensino de ciências e da saúde; uso da música como estratégia de ensino; expedição científica da FIOCRUZ no nordeste do Brasil.*

O contexto da Expedição

De 2011 a 2014 a FIOCRUZ celebra o centenário das expedições do Instituto Oswaldo Cruz aos sertões do Brasil (1911-1913), quando Carlos Chagas, Belizário Pena e outros descreveram a situação de saúde em profundos rincões de pobreza da época. Com o Plano Brasil sem Miséria, o país se mobiliza para ampliar o acesso aos serviços públicos (água, energia elétrica, saúde, educação, saneamento, entre outros). Saúde, educação e cultura são elementos essenciais da superação da pobreza e, lamentavelmente, ainda persiste uma gama importante de doenças infecciosas que são geradas e geradoras de pobreza, atingindo mais de cem milhões de brasileiros e impactando em suas condições de vida e trabalho.

A escolha pelo município de Paudalho para a realização da primeira expedição deve-se ao fato do município constar entre os prioritários do projeto Sanar para enfrentar 3 doenças negligenciadas (Esquistossomose, Helmintoses e Tuberculose) e ao fato do Espaço Ciência já desenvolver parceria para educação científica com a rede pública do Município.

Paudalho também pode ser considerado representativo dos pequenos municípios que lidam e lutam bravamente contra a pobreza. Pelo censo do IBGE de 2010, Paudalho tem 277,5 km² e 51.357 habitantes, vivendo em 19.073 domicílios, 13.097 urbanos e 5.976 rurais.

A Expedição Pernambuco, que teve o tema “Cultura para a superação da pobreza com saúde, ciência e educação”, contou com duas atividades: o Curso de Férias “Saúde é o que interessa, doença é que não presta”, e o Fórum de integração com arte e cidadania para a cultura com saúde, ciência e educação. Além do relato de experiência que se teve a intenção de fazer, com a produção desse artigo, procuramos desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa, que foi realizada em cinco oficinas. Martinelli (1999) registra que em pesquisas de abordagem qualitativa, todos os fatos e fenômenos são significativos e relevantes. Assim, a pesquisa teve caráter descritivo e possuía o interesse em descobrir e observar os fenômenos, procurando conhecer as percepções dos diferentes grupos profissionais que fizeram parte das oficinas. É pertinente informar que na pesquisa qualitativa não há uma divisão completamente rígida entre as etapas da investigação e que os registros coletados se transformam (ou podem se transformar) em dados importantes da pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2011).

Informações cruciais da nossa pesquisa foram apresentadas aos participantes, esclarecendo-se as possíveis conexões entre o conteúdo das letras de algumas músicas da MPB ao ensino de ciências e da saúde, sendo também explicado a eles que os dados da pesquisa seriam apresentados em eventos de natureza científica e de que seria respeitado o fato de alguns participantes optarem, livremente, pela não participação na investigação. Como o acolhimento e a receptividade foram enormes, as pessoas que ocuparam as 120 vagas concordaram, na sua totalidade, em participar do trabalho. Os dados da pesquisa foram coletados na forma de registros fotográficos e de gravações eletrônicas.

Atividade 1: Curso de Férias “Saúde é o que interessa, doença é que não presta”

A atividade aconteceu no período de 23 a 27 de Janeiro de 2012, com 40h de curso, em Paudalho, município da zona da mata norte de Pernambuco. O referido curso, que foi realizado na Escola Estadual Confederação do Equador, ofereceu 10 vagas para professores da educação básica, 20 para alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e 10 para agentes de saúde. O curso foi desenvolvido em parceria com a unidade da Fiocruz em Pernambuco, o Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães e teve o apoio do Programa Sanar, da Secretaria de Saúde do Estado de Pernambuco, por meio do Programa de Enfrentamento às Doenças Negligenciadas (Sanar).

A programação do curso contou com aulas, palestras e discussões de relevantes figuras da ciência nacional, como o Prof. Dr. Antônio Carlos Pavão, à época Coordenador da área de Ensino da CAPES, Dra. Tania Cremonini de Araújo-Jorge, à época Diretora do Instituto Oswaldo Cruz, e de diversos outros pesquisadores e professores. Nesse contexto, tive a oportunidade de oferecer uma oficina intitulada “Ciência e Saúde através da Música”, realizada no dia 24/01/2012, no turno da tarde, que teve a duração de 3 horas. A experiência foi de grande valia e tive o privilégio de contar, além dos 40 alunos matriculados, com a presença de pessoas que valorizam por demais trabalhos dessa natureza, como a Dra. Tereza Cristina Favre.

Os Cursos de Férias do IOC são conduzidos por estudantes de pós-graduação e de iniciação científica, sob a orientação de professores pesquisadores dos diversos programas de pós-graduação das instituições participantes.

A metodologia tem se mostrado eficiente como instrumento de mudança na prática pedagógica dos professores. Num primeiro momento os professores e alunos são

convidados a formular questões sobre um dado tema previamente selecionado. Em seguida elaboram hipóteses, fazem experimentos, discutem os resultados e assim constroem seu conhecimento sobre o assunto. Os professores-cursistas são estimulados a desenvolver projetos de pesquisa em ciência básica, em educação e/ou em sociologia das ciências na volta às suas escolas.

Atividade 2: Cultura com saúde, ciência e educação: Fórum de integração com arte e cidadania.

Para essa segunda atividade foram realizadas quatro oficinas, com o título “Ciência e Saúde através da Música”, com duas horas cada uma. As oficinas disponibilizaram 20 vagas e, felizmente, todas elas foram preenchidas. As atividades foram oferecidas nos dias 23/01, nos turnos da manhã e da tarde e 24/01, no turno da manhã. Duas oficinas foram oferecidas aos professores da cidade, uma aos alunos e uma aos agentes de saúde. Essas oficinas aconteceram em uma escola municipal, no centro da cidade de Paudalho.

As oficinas foram desenvolvidas com o auxílio dos seguintes materiais: projetor multimídia (datashow), computador pessoal, apresentação de slides contendo as letras das músicas que foram ouvidas e discutidas, aparelho de som micro-system, e CDs diversos da música popular brasileira. As figuras 1, 2, 3, 4 e 5 fazem referência a alguns momentos que aconteceram ao longo das oficinas.



Fig. 1. Marcelo ministrando a oficina “Ciência e Saúde através da Música” para os alunos do curso de férias.



Fig. 2 –oficinas destinadas aos docentes.



Fig. 3. Oficina ministrada para os alunos da cidade de Paudalho.



Fig. 4. Formador e formando no término de uma das oficinas – a que foi desenvolvida para os agentes de saúde.



Fig. 5. A orientadora (Tania Cremonini de Araújo-Jorge) e orientando (Marcelo) no término de uma das oficinas ministradas.

As cinco oficinas que foram realizadas (uma na primeira atividade e quatro na segunda) foram avaliadas de forma oral, pelos participantes, ao final do curso. As gravações das avaliações foram feitas com o consentimento dos participantes e foram realizadas com o auxílio do gravador do aparelho smartphone iPhone 3GS, da Apple Inc. Os participantes se mostraram muito felizes, animados e até mesmo emocionados com o trabalho realizado. A seguir, apresento algumas avaliações qualitativas de alguns dos 120 participantes (40 no curso de férias e 20 em cada uma das 4 oficinas oferecidas na atividade 2):

Professor 03, da Oficina do Curso de Férias: *“Nunca tinha pensando em usar a música para ensinar... é uma coisa (sic) tão óbvia, tão barata. O professor é muito alegre, preparado e inteligente... tomara que ele esteja conosco em outras vezes”.*

Professora 07, da Oficina do Curso de Férias: *“Com certeza vou trabalhar as músicas com os meus alunos... posso fazer exercícios, provas e até mesmo discutir um assunto qualquer de Ciências com esse recurso. Obrigado professor Marcelo”*.

Aluno 14, da Oficina do Curso de Férias: *“O trabalho foi muito legal, divertido e alegre... volte sempre”*.

Aluna 26, da Oficina do Curso de Férias: *“Agora vou começar a prestar atenção nas letras das músicas... aprendi que elas podem me ensinar muitas coisas”*.

Agente de saúde 33, da Oficina do Curso de Férias: *“Obrigado... vou tentar trabalhar assim com os meus pacientes mais desanimados. Quem sabe essa alegria das músicas não ajudam (sic) o paciente a melhorar?”*

Agente de saúde 39, da Oficina do Curso de Férias: *“Achei muito divertido. Você poderia ir aos postos de saúde aqui de Paudalho fazer esse trabalho lá?”*

Professora 45, da Oficina 1, da atividade 2: *“Gostei muito. Foi uma aula e tanto”*.

Professora 63, da Oficina 2, da atividade 2: *“Interessante, divertida, muito animada. Pena que só tinha 20 professores aqui!”*

Aluno 87, da Oficina 3, da atividade 2: *“Gostei demais e vou falar com os meus colegas. Quem sabe não descobrimos mais músicas aqui da região mesmo que podem nos ensinar?”*

Agente de saúde 111, da Oficina 4, da atividade 2: *“Obrigado professor Marcelo... gostei de cada fala e vou tentar aplicar no meu serviço”*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresento a nossa alegria e grande satisfação por ter feito parte de uma equipe de expedicionários como essa. A oferta das oficinas, a interação com os amigos e colegas que participaram do trabalho, bem como o contato com o povo acolhedor de uma cidade como Paudalho, nos fazem esperar por oportunidades de novas expedições científicas...

Agradecimentos

A Maria Aparecida Alves da C. Oliveira, Secretária Municipal de Educação de Paudalho, bem como a toda a sua equipe de trabalho e a Joel Maria da Silva, Secretário Municipal de Saúde de Paudalho, por terem providenciado a escolha dos alunos das cinco oficinas que foram ministradas na cidade.

Financiamento: Instituto Oswaldo Cruz

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, S. M. (2011). *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial.

IBGE (2010). *Cidades, Pernambuco, Paudalho*. Disponível em:

<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=261060>.

MARTINELLI, M. L. (Org.) (1999). *Pesquisa qualitativa: um instigante desafio*. São Paulo: Veras.

O ENSINO DE MÚSICA E SUA RELAÇÃO COM A PAISAGEM SONORA COMO INSTRUMENTO NA CONSTRUÇÃO DE UMA AUDIÇÃO INTELIGENTE

The teaching of music and its relation to the soundscape as a tool in the construction of an intelligent listening

Marco Aurélio Aparecido da Silva
UNIRIO/CEDERJ, BRASIL
marcoaureliomusica@icloud.com

Levi Leonido
Centro de Investigação em Ciências e Tecnologias das Artes – UCP. Centro de Estudos em Letras. UTAD
levileon@utaad.pt

Resumo

Esta investigação científica trata da indissociável relação entre música e ambiente, entendendo que o Ensino de Música ocupa primordial lugar na relação entre poluição sonora e a falta da audição seletiva. Tivemos como objetivo, construir o conceito de *Audição Inteligente*, entendendo a relação entre Ensino de Música e Paisagem Sonora a partir do aporte teórico de Raymond Murray Schafer, a compreensão e análise da relação indústria cultural e meio social a partir do pensamento filosófico de Theodor Wiesehnggrund Adorno. Estabelecemos análise do conceito adorniano de Indústria Cultural, entendimento do conceito de “Paisagem Sonora” e reflexão sobre o lugar a se constituir pelo educador musical. A Pesquisa Participante com paradigma qualitativo, constituiu-se como princípio metodológico adequado às nossas necessidades de investigação. Concluímos que o conceito de *Audição Inteligente* construído nesta pesquisa, tem fundamento, relevância e se traduz em profícuo caminho a ser utilizado pelos professores de educação musical.

Palavras-chave: *Ensino de música; indústria cultural; paisagem sonora; audição inteligente.*

I. INTRODUÇÃO

A finalidade deste estudo é, numa primeira visão, contribuir para a ampliação da perceptiva e sensibilização sonora do ambiente social. Para tal, percebemos como nossa contribuição inerentemente fundamental ao nosso lugar social, enquanto educadores, prescinde de fomento a reflexões acerca desta temática.

Ambiente sonoro! Este é nosso ponto de partida e de chegada. Nosso “périple”. A ele estamos expostos 24 horas do dia, queiramos ou não. Conhecer tem sido nosso esforço primordial neste percurso sônico que norteia a falta de educação musical sistêmica no Brasil e iluminados por Adorno, percebemos que: “O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu em-si torna para-ele” (1985, p. 21). Vivemos tempos de “surdez voluntária” que por décadas precisa ser combatida com educação sonora, isto, se quisermos mudar algo no panorama sônico de nosso ambiente. Schafer fala-nos de “limpeza de ouvidos”. Sem estrutura para o ensino de música no Brasil e com sua ausência nas escolas por aproximadamente 40 anos, tal tarefa torna-se imprescindível. Aliás, na prática, o ensino de música continua negligenciado. A partir deste cenário, provavelmente, questões ligadas à falta de audição seletiva, no Brasil, ocorrem porque não se privilegia tal competência nas escolas; não somos educados a ouvir e necessitamos “(...) aprender a ouvir. Parece que esquecemos este hábito” (SCHAFFER, 2009, p.17); assim, anterior ao “(...) treinamento auditivo é preciso reconhecer a necessidade de limpá-los” (SCHAFFER, 1991, p. 67). Este é o ponto crucial, pois comumente, não julgamos necessário fazê-lo. Erro crasso e assim, não sendo educados a “ouvir”, negligenciamos a audição seletiva e cuidadosa de forma contínua e perigosa.

O século XXI, já caminha ao fim de sua segunda década e ainda há lugar, ao nosso olhar, equivocado, para o uso do termo meio ambiente, associando-o a espaços e paisagens rurais ou simplesmente ligadas à fauna e à flora; prevalece, ainda, uma visão naturalizada de meio ambiente. Certamente estas imagens fazem parte do ambiente, porém, não são únicas; estas imagens compõem o complexo que se consubstancia no termo “ambiente”. Morin, contribui para o entendimento do termo "complexo" como abordamos nesta tese; Segundo ele, “(...) a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas (...)” (2011, p. 13).

Assim, o ambiente contemporâneo é formado por todos os elementos que nele estão contidos – sejam agradáveis ou não – e nós, seres humanos, que talvez sejamos os maiores responsáveis por significativas transformações, fazemos parte dele. A Paisagem Sonora, seus desdobramentos sociais e artísticos, se torna, para nós agentes deste processo de ensino e pesquisa, ferramenta significativa na construção de uma relação ecológica entre Educação Musical e Educação Ambiental. Os desdobramentos deste processo levou-nos à construção de um conceito que terá profícua aplicação para a Educação Musical; é ele o conceito de *Audição Inteligente*. Esta terminologia, ou melhor, este conceito, foi cuidadosamente construído na tese de Doutorado que fornece-nos aqui, elementos científicos.

Tratando-se este artigo, de parte descritiva de uma pesquisa *Stricto Sensu*, colocamo-nos à construção conceitual que torna-se imprescindível para que reflexões sobre o tema encontrem sólida fundamentação partindo do seio acadêmico. Portanto, na investigação empreendida, tivemos como objetivo geral, construir o conceito de *Audição Inteligente*, entendendo a relação entre Ensino de Música e Paisagem Sonora a partir do aporte teórico de Raymond Murray Schafer, na compreensão e análise da relação Indústria Cultural e meio social a partir do pensamento filosófico de Adorno e da análise do ambiente sonoro de parte delimitada do ambiente sonoro de uma capital Brasileira.

Sabendo que o processo de investigação não é um cofre lacrado, buscamos preparo e apoio em nosso aporte teórico e metodológico para a condução do caminho de pesquisa de forma mais organizada possível, sem nos engessarmos em propostas e caminhos pouco flexíveis. Assim, a pesquisa proposta de onde este *paper* tem base, encontra no seio acadêmico, especialmente no Brasil, ainda pouca acolhida no universo de ensino musical; isto, por si só, já nos mostra enorme lacuna que limita o aprofundamento de questões ligadas a esta temática. Perceber o vínculo que se estabelece entre ensino de música e poluição sonora, levando-nos a uma reflexão educativa e musical, não é caminho dos mais simples. “*Paisagem Sonora*”, termo este cunhado pelo compositor e pesquisador canadense Schafer, levou-nos a evidenciar o problema central da investigação. A paisagem sonora, apesar de estar diretamente relacionada a poluição sonora e ligada à vida em sociedade, parece-nos porém, um tema de estudo pouco abordado no âmbito da pesquisa em Educação, em especial, no ensino de música.

Sim, tem-se falado mais em Paisagem Sonora, em acuidade sonora, especialmente no Brasil, onde o ensino de música ainda é carente de recursos e professores preparados, contudo, boa parte da comunidade acadêmica não entende a educação sonora como etapa anterior ao ensino sistêmico de música; talvez, por não querer aceitar que ouve um retrocesso em nosso sistema de educação musical. Mas, são as dificuldades, incentivo a busca de novos caminhos, novas sendas a percorrer e a isto temos dedicado mais de uma década de estudos.

II. METODOLOGIA

Para a realização desse estudo, julgamos ser mais adequado às nossas necessidades de investigação, adotar os procedimentos da pesquisa participante, como aporte metodológico qualitativo. Buscando, a partir do axioma proposto, estabelecer e reconhecer elo entre episteme e ação, procuramos desde o primeiro momento, contar com a participação dos atores que, direta ou indiretamente, estariam envolvidos no processo de pesquisa; isto fez-se, inexoravelmente significativo, para que a escolha do percurso metodológico fosse a mais adequada às necessidades de investigação na pesquisa proposta e empreendida.

Partimos a evidenciar a pergunta que nos levou ao problema central da investigação. *Como a interface existente entre o Ensino de Música e a Paisagem Sonora pode contribuir para a construção do conceito de Audição Inteligente a partir do pensamento adorniano de Indústria Cultural?*

O processo de investigação aplicado a esta pesquisa tem, apoiado na observação, coleta, interpretação, argumentação e construção do processo epistemológico, intrínseca relação com as bases da pesquisa participativa, onde há a flexibilidade necessária para a construção do saber, sem o processo de engessamento tão característico em técnicas e aportes metodológicos que não resultam em retorno à sociedade do que foi investigado, construído e aplicado no seio social.

Gil (2014, p. 31) nos mostra que: “Tanto a pesquisa-ação quanto a pesquisa participante se caracterizam pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa”, e este retorno mencionado acima, configura-se em elemento de atração e talvez, por isso, este tipo de pesquisa venha sendo cada vez mais desenvolvido

na área educacional e nas Ciências Humanas. Portanto, o aporte metodológico da Pesquisa Participante (dentro do paradigma qualitativo) forneceu-nos, de forma profícua, flexibilidade necessária à coleta, análise e interpretação dos sons do ambiente cotidiano que puderam, por sua vez, tornar-se atraente forma de difusão dos resultados conquistados na pesquisa. Durante o processo de investigação, entendemos que, a pesquisa participante, apesar de relativamente recente nas pesquisas acadêmicas no Brasil e Europa, tem-se configurado em relevante aporte metodológico cada dia mais utilizado no âmbito das pesquisas em Educação.

III. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Procedemos a investigação a partir dos pressupostos metodológicos da pesquisa participante e, como corolário desta questão, investigamos de que modo, pela pesquisa de campo e dos estudos em grupo, construir uma escuta sensível em alunos do curso de licenciatura em música durante seu período de formação, através do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ecologia Sonora-GEPEs, de modo a habilitá-los a empreender trabalhos de educação musical interligados às questões da paisagem sonora e seus desdobramentos educativos e sociais, com o propósito de construção conceitual do termo *Audição Inteligente*.

Nossos objetivos específicos, juntamente com nossas hipóteses serviram-nos de categorias de análise dos dados recolhidos. Com efeito, a construção de tal conceito, motivou-nos por se configurar uma forma cientificamente comprovada de tomada de consciência por parte dos educadores musicais, acerca do importante lugar a se ocupar e que se consubstancia na ampliação de que conteúdos devemos abordar em nossos planos de aula em música. Não obstante que, “(...) reconhece um limite do próprio conhecimento. A própria dialética só seria ultrapassada pela práxis transformadora” (ADORNO, 2015a, p. 85).

As etapas da pesquisa, seguiram o percurso metodológico exploratório de difusão dos resultados, percurso este inerente aos pressupostos da pesquisa participante onde, “De acordo com o princípio da participação, são destacadas as condições da colaboração entre pesquisadores e pessoas ou grupos envolvidos na situação investigada” (THIOLLENT, 2002, p. 49). Vejamos:

A. Estudo bibliográfico

Começamos o processo de pesquisa, propriamente dito, pelo estudo bibliográfico, pois, “Organizar a bibliografia significa buscar aquilo cuja existência ainda se ignora” (ECO, 2003, p. 42). Entendendo que nossos alunos, aqui pesquisadores/participantes, não tinham conhecimento sistêmico prévio estabelecido sobre o tema e seu objeto de estudo, colocamo-nos a conhecer mais sobre a pesquisa em si.

B. Pesquisa de campo

Estabelecemos um recorte do ambiente a ser estudado, em seguida, passamos à pesquisa de campo, onde empreendemos visitas ao cenário proposto para entrevistas, com questionário semiestruturado e aferições em decibéis - dB(A), com auxílio de um decibelímetro.

B¹ Aplicação e análise da entrevista por questionário, aferições - Foi aplicado um questionário a 332 pessoas que transitavam diariamente pelo ambiente pesquisado e realizadas 45 aferições de dB(A), com auxílio de um decibelímetro, em dias e horários diferentes.

C. Fase de divulgação dos resultados

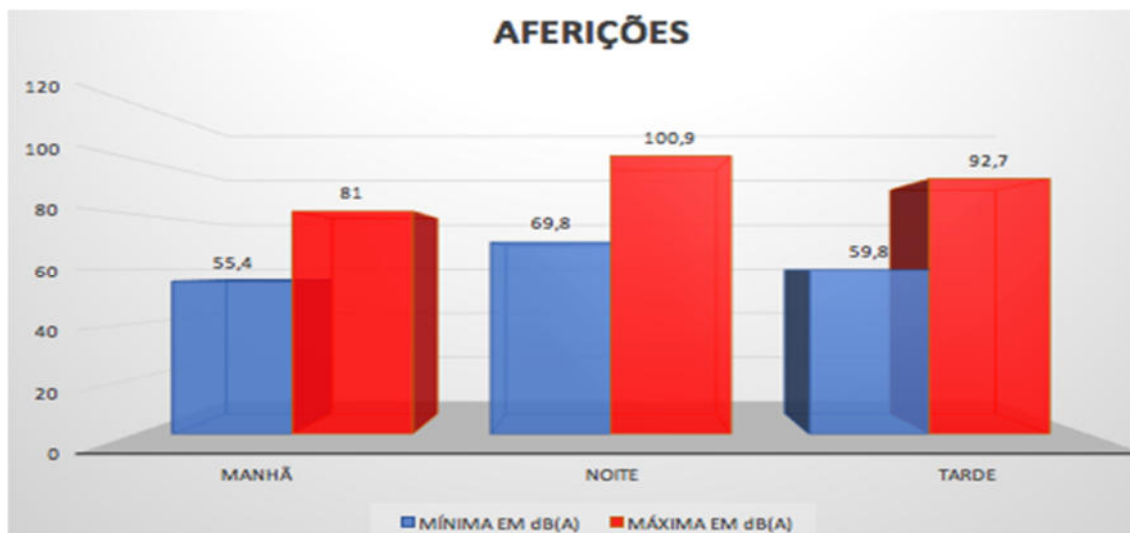
A fase de divulgação dos resultados começa já com a publicação do primeiro editorial, lançado em dezembro de 2010, que divulga o início do processo de investigação e apresenta o GEPES à sociedade; segue, oficialmente, todo o ano de 2011, com a publicação dos 3 (três) editoriais do GEPES, entrevistas em jornal impresso, publicações online na página da UFMA e entrevista de rádio.

Resultados sobre o estudo³⁴

OUVINTE	INDÚSTRIA CULTURAL	AUDIÇÃO INTELIGENTE
	Sem Ensino Musical	Educação Sonora Ensino Musical
	Alienação	Tomada de consciência
	Manipulação	Poder de escolha
	Mercado de consumo	Liberdade artística
	Ignora o ambiente sonoro	Atento à paisagem sonora

³⁴ Aferições dB(A), com auxílio de um decibelímetro.

Observemos o quadro analítico comparativo das atribuições sonoras e seus desdobramentos a partir dos conceitos de Indústria Cultural, cunhado por Adorno, e *Audição Inteligente*, construído por nós na Tese, respetivamente.



Entendemos que ninguém deva ser obrigado a ouvir algo que não selecionou para ouvir, ou seja, algo que por vezes é ruído para si. A questão, primordialmente delicada, deste princípio é a falta educação sonora; falta alfabetização sonora por grande parte da sociedade.

IV. CONCLUSÕES

Constatamos em nosso percurso de investigação e estudo que, o ser humano pouco atento aos sons que houve é como alguém que enxerga, mas, não vê, nós educadores, temos uma tarefa maior do ensinar rudimentos teóricos sobre nossa arte ou ciências. Percebemos que “A prioridade universal do todo sobre as suas partes deveria resolver as antinomias da análise classificatória da consciência” (ADORNO, 2015a, p. 261), contribuindo assim, para a sua tomada em toda a plenitude.

Neste percurso, como nos mostra Fonterrada - tradutora dos livros de Schafer para o português, no Brasil, e grande estudiosa do autor na América Latina -, percebemos que “Como o autor é conhecido no Brasil apenas em círculos restritos, há necessidade de apresentá-lo ao leitor” (2004, p. 20).

Em relação a Adorno, vasta bibliografia contribuiu proficuamente para a construção de nossas ideias, conceitos e para o trabalho de forma ampla e geral. A aplicabilidade cada vez maior, contudo ainda incipiente, da metodologia de pesquisa participante, se configurou em limitação ao estudo e levou-nos a destacar o pesquisador francês Michel Thiollent, referência em estudos sobre pesquisa participante e pesquisa-ação, contribuindo por tanto, profundamente como interlocutor para o entendimento e aplicabilidade de tal aporte metodológico em nossa pesquisa. No que concerne ao trabalho de campo, houve a necessidade de delimitação mais específica do ambiente a ser investigado. Assim, propusemos de imediato um recorte delimitando a área a ser investigada. Imaginar a Educação Sonora como simples conteúdo a ser tratado na Educação Musical, seria possível no Brasil, se não tivéssemos negligenciado durante décadas, o ensino de música nas escolas em nosso país. Educação musical e poluição sonora têm intrínsecas relações, pois, se somos educados a ouvir, a valorizar o sentido da audição, seremos capazes de combater o excesso de decibéis - dB(A) - ao qual somos expostos dia a dia. É fato que: “A poluição sonora ocorre quando o homem não ouve cuidadosamente. Ruídos são sons que aprendemos a ignorar. (...) Precisamos procurar uma maneira de tornar a acústica ambiental um programa de estudos positivo” (SCHAFER, 2001, p. 18) e na busca pelo conhecimento científico, onde a filosofia, “(...) baseia-se no sentido consolidado no final do século XIX, como triunfo de um trabalho de pesquisa sólido sobre a ilusão dialético-especulativa(...) (ADORNO, 2015b, p. 99), percebemos que a partir desta pesquisa, a busca pela audição proposta é fundamental para o desenvolvimento do ensino de música no Brasil.

Assim, concluímos que, a Educação Musical, nos dias atuais, prescinde de um estágio anterior, onde constatamos ter havido um retrocesso e se faz, inexoravelmente importante, ensinar a sociedade a “ouvir”; não somente ou especificamente, música, mas, "ouvir" de forma significativa e com orientação, o mundo ao seu redor. Educar para a audição atenta e seletiva, deve ser a próxima luta a ser travada. Hoje, Educação Sonora é, primordialmente, levar a acuidade sonora ao alcance da sociedade; a isto se põe a *Audição Inteligente* e (...) se o que é real entrou nos conceitos, neles se legitima e os fundamenta de modo inteligente” (ADORNO, 2010, p. 21), **é a *Audição Inteligente* o próprio poder de discernimento auditivo.**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. (1985). *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

ADORNO, T. W. (2015b). *Ensaio sobre psicologia social e psicanálise*. São Paulo: Editora UNESP.

ADORNO, T. W. (2015a). *Para a metacrítica da teoria do conhecimento: estudos sobre Husserl e as antinomias fenomenológicas*. São Paulo: Editora UNESP.

ADORNO, T. W. (2010). *Kierkegaard: Construção do estético*. São Paulo: Ed. UNESP.

ECO, H. (2003). *Como se faz uma tese*. (18º ed.). São Paulo: Editora Perspectiva.

GIL, A. C. (2014). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.

FONTEERRADA, M. T. O. (2004). *O lobo no labirinto: uma incursão à obra de Murray Schafer*. São Paulo: Editora UNESP.

MORIN, E. (2011). *Introdução ao pensamento complexo*. (4ª ed.). Porto Alegre: Editora Sulina.

SCHAFER, R. M. (2001). *A Afinação do Mundo*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

SCHAFER, R. M. (1991). *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

SCHAFER, R. M. (2009). *Educação Sonora 100 exercícios de escuta e criação de sons*. São Paulo: Melhoramentos.

THIOLLENT, M. (2002). *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Ed. Cortez.

DA TRÍADE ADORNIANA HIPOTÉTICA – *TAH* – AOS PLANOS HIPOTÉTICOS
DE AUDIÇÃO - *PHA*: REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE *AUDIÇÃO*
INTELIGENTE

*Triad adorniana hypothetical-tah-hypothetical plans of hearing - hph: reflections on
the concept of smart hearing*

Marco Aurélio Aparecido da Silva
UNIRIO/CEDERJ, BRASIL
marcoaueliomusica@icloud.com

Levi Leonido
Centro de Investigação em Ciências e Tecnologias das Artes – UCP. Centro de Estudos em Letras. UTAD
levileon@utaad.pt

Resumo

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a elaboração de três artigos a serem publicados em revistas de referência em Artes e Educação, acerca dos conceitos abordados, estudados e construídos em nossa tese de doutoramento. São eles: *Tríade Adorniana Hipotética – TAH*, *Planos Hipotéticos de Audição/PHA* e *Audição Inteligente*. Em nosso estudo, tais conceitos foram amplamente abordados conferindo um caráter de relevante significado para os estudos em educação musical, portanto, entendemos que devam ser democraticamente colocados à disposição da comunidade acadêmica e científica de forma a contribuir para um dos pilares do aporte metodológico que defendemos na pesquisa empreendida. Tal aporte metodológico é a pesquisa participante que, neste ínterim, leva a cabo a etapa de difusão dos resultados e o retorno do que foi investigado à sociedade. Propomo-nos, assim, aferir o *Estado da Arte* no universo onde nossa pesquisa se deu validando o conceito que na investigação foi construído. De tal forma, esperamos contribuir para que o processo de educação sonora se consolide ou ao menos, desperte um “olhar” mais atento a esta temática em toda sua solidez.

Palavras-chave: *Ensino de música; indústria cultural; paisagem sonora; audição inteligente.*

I - INTRODUÇÃO

Este artigo trata de uma série de três artigos a tecer reflexões acerca do conceito de *Audição Inteligente* e sua interface com o que chamamos de *Triade Adorniana Hipotética - TAH* e de *Planos Hipotéticos de Audição - PHA*, sempre partindo do prisma da Educação Musical e Ecologia Sonora. Tais reflexões são alimentadas por vasta revisão bibliográfica, destacando-se, como teóricos principais, Adorno, Copland e Schafer. Na intrínseca relação que se estabelece entre arte e sociedade, constatamos que a música sempre esteve ligada ao seu tempo e ao seio social como um todo. O compositor, o músico, através de seu fazer artístico, de suas idiossincrasias, transfere para sua produção musical o que seu tempo social lhe lega, assim, sua arte é indissociável de sua relação com seu cotidiano, mesmo que, através desta arte, ele procure afastar-se de sua realidade ou da experiência em que esta realidade lhe apresenta. Segundo Barraud (1997, p. 12) “não há civilização, por mais primitiva que seja, em que o canto, a dança e os instrumentos musicais não estejam intimamente ligados a todos os atos da vida social”. Adorno, situa-nos sobre esta relação da seguinte forma: “O artista não é um criador. A época e a sociedade em que vive não o delimitam de fora, mas o delimitam precisamente na severa exigência de exatidão que suas mesmas imagens lhe impõem” (ADORNO, 2002, p. 48).

Percebemos em nosso percurso de investigação que, quando atribuímos a outrem a responsabilidade de escolher por nós o que ouvir, abrimos mão do nosso direito ao “discernimento auditivo” e, para além disto, passamos uma “procuração” com autonomia para que os “*managers*” instituem um mercado de consumo com regras próprias que serão impostas à sociedade.

“Devido ao dito rebaixamento do gosto geral, ou, ainda, devido ao isolamento da música elevada face às massas ouvintes, lastima-se às vezes a divisão da música em duas esferas, há muito sancionada pelas administrações culturais que conservam, sem mais delongas, a seção música de entretenimento” (ADORNO, 2011, p. 85).

Música e sociedade formam um duo indissociável em constante tangência e transformação. Portanto, traçar um paralelo entre indústria cultural e produção artístico musical com o objetivo, primordial, de construção do conceito de *Audição Inteligente*, foi o percurso trilhado, entendendo a influência do processo de audição no cotidiano cultural da sociedade e, por conseguinte, o inerente influenciar do processo cultural desta sociedade nas manifestações musicais contemporâneas.

“Qualquer investigador da paisagem sonora mundial se beneficiaria com o conhecimento da história da música. Ela nos equipa com grande repertório de sons. (...) O estudo dos estilos musicais contrastantes poderia ajudar a indicar como, em diferentes períodos ou diferentes culturas musicais, as pessoas realmente ouviam de modo diferente” (SCHAFFER, 2001, p. 218).

Embora a atividade musical esteja presente em praticamente toda estrutura social humana e o sentido da audição estar na maior parte do tempo em alerta, percebemos distintas formas de audição processual o que nos leva a construção dos *PHA* em nosso percurso de investigação e estudo. Buscando dar prosseguimento ao processo de construção do conhecimento acerca da temática da acuidade sonora, processo este, iniciado a mais de uma década, a publicação destes artigos segue a fase de divulgação dos resultados, servindo como termômetro acerca do envolvimento da comunidade científica sobre os desdobramentos do processo de pesquisa em tela, assim, continuamos de forma ativa servindo para consulta de interessados em nosso trabalho de investigação. Portanto, refletir acerca da audição e seus desdobramentos sociais e artísticos se torna imprescindível para o estabelecimento de um panorama sonoro educativo mais equilibrado. A isto, nossa série de três artigos busca contribuir para a difusão dos resultados de nossa pesquisa de doutoramento, dando sequência à construção do saber inerente ao nosso tempo social.

II. METODOLOGIA

Para a realização desta série de três artigos, julgamos ser mais adequado às nossas necessidades de investigação, adotar os procedimentos da pesquisa bibliográfica, como aporte metodológico qualitativo.

Buscando aprofundamento científico, evidenciamos que a partir do axioma proposto em nossa pesquisa que, devemos contribuir para o desenvolvimento do saber acadêmico a partir da difusão e compreensão dos resultados e conceitos estudados e construídos em nosso doutoramento. De tal forma propomos, produzir a série de três artigos em revistas indexadas da área específica, refletindo acerca dos conceitos abordados em nossa tese e suas tangências, percebendo convergências científicas ou a falta delas e estabelecer o ESTADO DA ARTE em nossa pesquisa.

Na construção do conceito que denominamos “*Audição Inteligente*”, percebemos a relevância que se consubstancia a aplicabilidade de tal forma de pensamento, pois, “(...) se o que é real entrou nos conceitos, neles se legitima e os fundamenta de modo inteligente” (ADORNO, 2010, p. 21). Este novo conceito, construído a partir de novos olhares tais como: a *Triade Adorniana Hipotética - TAH* - que tem relação aos estudos realizados a partir de Adorno em seu conceito de Indústria Cultural -, orientados por reflexões a partir dos planos de escuta de Aaron Copland, nossos *Planos Hipotéticos de Audição - PHA*, bem como, a partir da análise dos dados recolhidos na pesquisa de campo empreendida na tese, tomou corpo e se fez presente em nossas reflexões e anseios de algo novo realizar. Sem nos perdermos em falsas sendas e trilhando os pressupostos da pesquisa bibliográfica, lembramo-nos do que Eco (2003, p. 117) nos lega: “A finalidade da tese é demonstrar uma hipótese que se elaborou inicialmente, e não provar que se sabe tudo”. Sabemos que numa pesquisa científica, “De início, definem-se os termos usados (...)” (ECO, 2003, p. 114). Isto posto, o estudo bibliográfico é essencial e indispensável, pois, “Organizar a bibliografia significa buscar aquilo cuja existência ainda se ignora” (*Idem*, p. 42), de tal forma a perceber que, “O bom pesquisador é aquele que é capaz de entrar numa biblioteca sem ter a mínima ideia sobre um tema e ser dali sabendo um pouco mais sobre ele” (*Ibidem*).

Com um aporte metodológico que proporciona a construção do saber a partir do processo de investigação, constatamos que o processo, em seus desdobramentos e perspectivas futuras, poderá, como sugere Thiollent (2002, p. 71), “(...) gerar reações e contribuir para a dinâmica da tomada de consciência e, eventualmente, sugerir o início de mais um ciclo de ação e de investigação”. A isto nos propomos.

III. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Por volta da década de 1940, Adorno e Horkheimer dão início ao processo de construção do conceito de Indústria Cultural, conceito este, que se tornaria preponderantemente importante para o fomento de reflexões acerca da relação a se estabelecer entre artista e público a partir do século XX. Tal relação, mesmo que seguindo ao paradigma estabelecido, se distingue das relações advindas do termo “cultura de massa”, que Adorno tem o cuidado de perceber como distinta do processo de produção cultural que a indústria cultural impõe à sociedade.

Ele nos diz que "O que é novo na fase da cultura de massas em comparação com a fase do liberalismo avançado é a exclusão do novo (...)" (ADORNO, 1985, p. 111); a partir daí: "(...) A máquina gira sem sair do lugar. Ao mesmo tempo que já determina o consumo, ela descarta o que ainda não foi experimentado porque é um risco (...)" (*Ibidem*). Assim, percebemos que "(...) a indústria cultural inscreve-se no advento da sociedade de massa, do consumo e do espetáculo e no momento da desaturatização da obra de arte ou de sua "desartificação" (*Entkunstlung*), para utilizar o termo de Adorno" (MATOS, 2010, p. 29).

Percebemos, em suas reflexões, que Adorno estabelece claro vínculo entre Esclarecimento, Liberdade e Razão, o que denominamos de *Triade Adorniana Hipotética* – *TAH* –. Esta tríade, desenvolvida em nossa tese simplesmente como forma de melhor entendimento do contexto dialético adorniano em relação a indústria cultural, leva-nos ao que Adorno chama de "emancipação", ou seja, esta "emancipação" é ponto de partida e ao mesmo tempo de chegada, um périplo; do esclarecimento, do conhecimento consciente ao pensamento racional, perpassando pela liberdade no fazer artístico, partiremos da emancipação para à emancipação retornarmos mais fortes e tomados de consciência de nosso lugar; nesta tese, este lugar se configura tanto na arte de educar como no ofício de se fazer arte como ferramenta educativa.

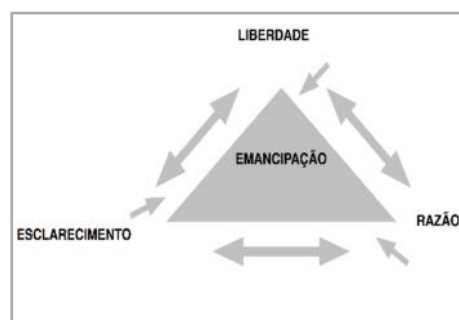
Percebemos na figura acima que, apesar de organizada anteriormente, passo-a-passo, todos os conceitos se interagem; isto ocorre tanto com a tríade em si – Esclarecimento, Liberdade e Razão –, quanto com qualquer ponto da tríade em relação com a Emancipação. Assim, em cada tangência, desdobramentos diversos podem ocorrer. No exato instante em que o indivíduo se entrega, sem ato reflexivo, ao coletivo social determinante, este, coloca-se à parte da relação com a emancipação, anulando-se como sujeito dotado de vontade própria (ADORNO, 1995). Neste momento, o indivíduo entrega seu poder de discernimento em mãos alheias que podem ser perigosamente manipuladoras e ilusórias, contribuindo assim, para uma "cegueira voluntária"³⁵ em relação ao seu lugar no cotidiano social; "(...) o sujeito já liberto da vontade individual e transformado, por assim dizer, num mediador pelo qual o verdadeiro sujeito, o único realmente existente, triunfa e celebra a sua libertação na aparência" (NIETZSCHE, 2004, p. 42). Hoje, em pleno século XXI, percebemos que nossa educação ainda não se pauta na busca pela

³⁵ Tal termo tem estreita relação com o termo "surdez voluntária", utilizado nesta pesquisa.

autonomia; nossa arte musical se distancia da sociedade e “(...) não somos educados para a emancipação” (ADORNO, 1995, pp. 169-70). Se não somos educados para a autonomia, somos presas fáceis para a manipulação que se consubstancia nas mais variadas esferas sociais, posto que, “(...) o mero pressuposto da emancipação de que depende uma sociedade livre já encontra-se determinado pela ausência da liberdade da sociedade” (ADORNO, 1995, p. 172).

A tríade adorniana que propomos hipoteticamente é, para a arte, tão relevante quanto para o ambiente social amplo. Pensamos que através do Esclarecimento, da Liberdade e da Razão, possuímos os elementos necessários para o estabelecimento da Emancipação como forma se buscar a autonomia e liberdade de criação no fazer artístico. A inércia frente a não emancipação na arte cede aos anseios da indústria cultural que, segundo Adorno (1985, p. 122) “(...) derruba a objeção que lhe é feita com a mesma facilidade com que derruba a objeção ao mundo que ela duplica com imparcialidade”. A não emancipação escraviza e aprisiona; “A libertação prometida pela diversão é a liberação do pensamento” (ADORNO, 1985, p. 119); é negação da reflexão a favor do entretenimento puro, simples e manipulador.

São descritos a seguir os *Planos Hipotéticos de Audição – PHA*: Plano indiferente; plano geral; plano significativo; plano consciente. Vamos, sucintamente, entender tais planos, traçando analogamente, paralelo entre os nossos *Planos Hipotéticos de Audição*, primordialmente, a partir de estudo realizado no Brasil, o comportamento da



Tríade Adorniana Hipotética - TAH

escuta musical proposto por Adorno e os planos de audição propostos por Copland. Não temos, aqui, o objetivo de tecer crítica nem buscar aprofundamento em tais teorias já tão conhecidas dos estudiosos de educação musical e muito menos, como destaca Adorno, “(...) proferir teses definitivas sobre a distribuição dos tipos de escuta” (2011, p. 56). Tal construção reflexiva se dá no sentido de perceber a importante relação entre a audição, o ser humano e o meio social, assim, tais planos de escuta “(...) devem ser concebidos apenas enquanto perfis qualitativamente descritos, com os quais se ilustra algo a respeito da escuta musical a título de um índice sociológico e, provavelmente, também algo a propósito de suas diferenciações e seus elementos determinantes” (*Ibidem*). Portanto, nosso objetivo em distribuir a audição em planos hipotéticos é, fundamentalmente, ilustrativo.

IV. PLANOS HIPOTÉTICOS de AUDIÇÃO/PHA.

Entendendo, resumidamente, o contexto teórico proposto nos *Planos Hipotéticos de Audição/PHA*.

Plano indiferente

O plano indiferente é aquele em que o ouvinte se comporta alheio à manifestação musical ou auditiva de forma global. O ouvinte que se enquadra neste plano, ignora o sentido da audição e, principalmente, seu *link* inerente ao ato de manifestação da arte musical. Ele não atribui nenhuma importância à música, de maneira geral. Em tal plano, o ser humano é incapaz de “compreender a música como atividade da psique humana, dotada de uma rede complexa de inter-relações como o panorama social, cultural, político e econômico” (FONTERRADA, 2008, p. 117).

Plano geral

O plano geral se difere do plano indiferente apesar de ocupar um espaço bem próximo. O plano geral, em nossa abordagem teórica, é aquele onde, nós, seres humanos, em geral, não nos damos conta do que, quanto, quando ou de que forma ouvimos. Estamos o tempo todo envolvidos numa “odisseia sonora” e mesmo assim não nos damos conta disto, não nos preocupamos em selecionar nenhum som específico, seja ele bom ou ruim, bonito ou feio, agradável ou não. Estamos sendo neste momento específico, afogados num mar de sons e poderíamos também chamar este plano de plano da banalização sonora. Contudo, temos a intenção de ouvir; escolhemos ouvir; mesmo involuntariamente ouvimos; por vezes, tomamos, simplesmente, um banho sonoro.

Plano significativo

No plano significativo, nos tornamos um pouco mais atentos ao universo sonoro, buscamos um sentido, um significado para os sons que ouvimos ou produzimos e mesmo ainda, não tão preocupados com seus efeitos ou conceitos estéticos, estamos mais atentos, de ouvidos mais “abertos”. No contexto das artes, percebemos que a intencionalidade é fator preponderante para que uma determinada obra seja aceita e considerada como tal; entendemos que, “(...) o importante é termos em mente que o estatuto da arte não parte de uma definição abstrata, lógica ou teórica, do conceito, mas de atribuições feitas por instrumentos de nossa cultura, dignificando os objetos sobre os quais ela recai” (COLI, 1983, p. 11).

Plano consciente

Em nossa teoria e entendimento, o plano consciente, é o plano em que percebemos estar os ouvintes mais atentos, os ouvintes mais preocupados com os sons nocivos ao ambiente, com os sons em extinção, com o nível de decibéis que podemos suportar com segurança, enfim, os ouvintes inteligentes, capazes de selecionar com consciência os sons que querem ouvir ou produzir; os sons que querem preservar ou extinguir. O plano consciente é o plano que mais nos interessa, ou seja, é o plano que pensamos ser o ideal para o desenvolvimento de um ambiente sonoro equilibrado e saudável; é o plano que queremos desenvolver na sociedade através do ensino musical amplo; é o plano que nos dá uma *Audição Inteligente*.

A Audição Inteligente

O conceito de audição que construímos tem, na filosofia adorniana e na proposta de educação musical schafeneriana, fundamento inerentemente heurístico. É, em si, um conceito dialético, pois, que (...) se o que é real entrou nos conceitos, neles se legitima e os fundamenta de modo inteligente” (ADORNO, 2010, p. 21). A *Audição Inteligente*, se traduz no arcabouço sonoro e educativo da prática auditiva, seja ela musical ou não. Está construído e posto o conceito que propomo-nos.

A Audição Inteligente se dá quando o ouvinte, a partir de sua própria tomada de consciência, coloca em uso seu poder de “discernimento auditivo”, ou seja, quando o ouvinte é capaz de selecionar o som que será processado pelo órgão auditivo e seus desdobramentos, ouvindo o que selecionou para ouvir.

É, a *Audição Inteligente*, o próprio discernimento auditivo.

V. CONCLUSÕES

A partir e no duo indissociável entre música e sociedade, traçamos paralelo entre indústria cultural e produção artístico-musical. Na busca pelo conhecimento científico, onde a filosofia“ (...) baseia-se no sentido consolidado no final do século XIX, como triunfo de um trabalho de pesquisa sólido sobre a ilusão dialético-especulativa(...) (ADORNO, 2015, p. 99), percebemos que a partir desta pesquisa, a busca pela audição proposta é fundamental para o desenvolvimento do ensino de música no Brasil.

Portanto, entendendo que a poluição sonora se configura em uma patologia social e que a música pode contribuir para minimizar seus efeitos sobre a sociedade, o conceito de *Audição Inteligente*, aqui cuidadosamente fundamentado e construído, deverá se fazer presente de forma natural em nossos diálogos usuais; seja no café da manhã, em nosso caminho para o trabalho, em nossos momentos de lazer, em nossos planos de aula, em nosso cotidiano, enfim, em nossa vida consciente e a procura de um ambiente sonoro equilibrado.

A Educação Musical, nos dias atuais, prescinde de um estágio anterior, onde constatamos ter havido um retrocesso e se faz, inexoravelmente importante, ensinar a sociedade a “ouvir”; não somente ou especificamente, música, mas, "ouvir" de forma significativa e com orientação, o mundo ao seu redor. Educar para a audição atenta e seletiva, deve ser a próxima luta a ser travada. Talvez isto não tivesse ocorrido se, durante décadas a fio, não tivéssemos negligenciado o ensino de música nas escolas de nosso imenso e continental Brasil. Hoje, Educação Sonora é, primordialmente, levar a acuidade sonora ao alcance da sociedade; a isto se põe a *Audição Inteligente*. De tal forma, propomos a construção destes três artigos científicos aprofundando nossa abordagem a fim de contribuir para reflexões acerca dos desdobramentos e possibilidades de intervenção em Educação Sonora e Musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. (1985). *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

ADORNO, T. W. (1995). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

ADORNO, T. W. (2002). *Filosofia da Nova Música*. São Paulo: Ed. Perspectiva.

ADORNO, T. W.(2015). *Para a metacrítica da teoria do conhecimento: estudos sobre Husserl e as antinomias fenomenológicas*. São Paulo: Editora UNESP.

ADORNO, T. W.(2011). *Introdução à Sociologia da Música: doze preleções teóricas*. São Paulo: Editora UNESP.

ADORNO, T. W. (2010). *Kierkegaard: Construção do estético*. São Paulo: Ed. UNESP.

BARRAUD, H. (1997). *Para compreender as músicas de hoje*. São Paulo: Editora Perspectiva.

COLI, J. (1983). *O que é Arte*. São Paulo: Editora Brasiliense.

ECO, H. (2003). *Como se faz uma tese*. (18ª ed.). São Paulo: Editora Perspectiva. (2004b).

FONTEERRADA, M. T. O. (2008). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP.

FONTEERRADA, M. T. O. (2004). *O lobo no labirinto: uma incursão à obra de Murray Schafer*. São Paulo: Editora UNESP.

MATOS, O. C. F. (2010). Indústria cultural e imaginação estética. In J. C. Soares (Org.), *Escola de Frankfurt: inquietudes da razão e da emoção* (pp. 25-35). Rio de Janeiro: EdUERJ.sc

NIETZSCHE, F. W. (2004). *A origem da tragédia*. São Paulo: Centauro Editora

SCHAFER, R. M. (2001). *A Afinação do Mundo*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

THIOLLENT, M. (2002). *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Ed. Cortez.

A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO COMO GUIÃO CONSTRUTOR DA INVESTIGAÇÃO EM ARTE

Research-action as Constructor Guide of Research in Art

Maria José dos Santos Cunha

Escola de Ciências Humanas e Sociais, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

mjscunha@net.sapo.pt

Resumo

Abordamos neste artigo a investigação em arte, uma pesquisa de cunho qualitativo, encarada como uma incursão ao mundo da subjetividade, porquanto reconhece e valoriza as significações sociais elaboradas pelos atores, através dos quais são captadas as experiências, idealizações e representações da realidade. Neste tipo de investigação o objeto de estudo não se constitui como um dado preliminar, mas um processo prático de criação, levado a cabo pelo seu criador/investigador, único a vivenciar a experiência e a poder compilá-la e no qual a metodologia de investigação-ação se pode assumir como um guião construtor.

Palavras-chave: *arte; investigação; criação.*

I. INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da humanidade, que o homem se confrontou com a permanente necessidade e procura de conhecimento, tendo, muitas vezes, inclusivamente de o construir para enfrentar forças de natureza hostil, que se viu obrigado a dominar para poder viver e sobreviver. O saber do homem pré-histórico provinha da sua experiência e observações pessoais e quando, por um acaso, construía um novo saber, reutilizava-o para facilitar a sua vida. Este saber, construído sem que houvesse uma preocupação determinada, foi por ele aceite, sem mais provas do que a simples observação. Era um saber espontâneo, um conhecimento subjetivo, que implicava um posicionamento em relação às coisas a partir de quem as observava, influenciado por juízos pessoais e de valor, que hoje denominamos de “senso comum” e que, muitas vezes, é enganador. Cedo, porém, o homem sentiu o quanto era frágil o saber fundamentado na intuição, no senso comum e na sua ânsia de saber mais, rapidamente procurou dispor de conhecimentos mais confiáveis. A trajetória até se chegar ao conhecimento científico foi longa e mais longa ainda, foi até esse conhecimento se poder estender às artes — o que permitiu perceber que, tanto o trabalho artístico, quanto o científico, são formas de expressar a criatividade, de inventar novas possibilidades, de ampliar a percepção da realidade e de conceber novas leituras do mundo — e o podermos hoje abordar neste artigo, tal como é nossa pretensão, a investigação em arte, nomeadamente o processo prático de criação de uma qualquer obra, levado a cabo pelo seu criador, único a vivenciar a experiência e a poder compilá-la e no qual a metodologia de investigação-ação se pode assumir como um guião construtor.

II. O PROCESSO DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA

Criar, tal como o próprio viver, é um processo existencial, que não abrange apenas pensamentos, nem apenas emoções. A nossa experiência e a nossa capacidade de configurar formas e de discernir símbolos e significados têm origem nas regiões mais profundas de nosso mundo interior, do sensório e da afetividade e é nelas que a emoção permeia os pensamentos, ao mesmo tempo que o intelecto estrutura as emoções. São níveis integrantes em que fluem as divisas entre consciente e inconsciente e onde, desde bem cedo, na nossa vida se formulam os modos da própria percepção.

O processo de criação de uma obra de arte é a parte mais rica, valiosa e importante, até porque o valor da caminhada é inestimável e, como salienta Salles (2009, p. 26), “cada processo é singular na medida em que as combinações dos aspectos, são absolutamente únicas”. É lógico que o produto final é importante, mas é durante o início e o término da obra que se colocam as inquietações, erros e acertos, dúvidas e certezas, vontade de mudar tudo e, o mais importante, os questionamentos do criador. Quem já passou por este processo sabe que é assim, mas que este é também um processo de aprendizagem constante, que proporcionou inúmeras descobertas e que está em constante mutação. O processo criador é um processo contínuo, em que regressão e progressão infinitas são inegáveis e no qual é impossível “determinar com nitidez o instante primeiro que desencadeou o processo e o momento de seu ponto final” (SALLES, 2009, p. 29), uma vez que o processo não é estanque e, por conseguinte, nunca estará fechado ou concluído.

O processo de criação é um produto que vai sendo exteriorizado pelo artista, que em busca de uma perfeição, que talvez nem exista, o sujeita a uma constante metamorfose. É, contudo, esta procura da perfeição que o transporta numa viagem que, porque nunca repetida da mesma forma, será sempre diferente, razão para que, tal como afirma Bondía (2002, p. 27), “ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria”.

A construção da obra tem vários caminhos, porém, ela somente é vivenciada pelo artista enquanto a está a produzir, pois quando é finalizada quem passa a vivenciá-la é o fruidor, aquele que a contempla.

III. A INVESTIGAÇÃO EM ARTE

Quando se fala de arte é aconselhável diferenciar três grandes campos: a criação artística, a pedagogia artística e a investigação artística. Investigar em arte supõe, como em qualquer outro ramo do saber, criar novos conhecimentos, usando métodos e técnicas afins e não modelos e metodologias que não se encaixam na sua verdadeira natureza. As artes, no geral, têm um desafio partilhado que é o de identificar, sistematizar e construir processos e modelos de investigação reconhecidos como científicos pelos pares dentro das mesmas áreas de investigação, mas que devem também ser, inequivocamente, reconhecidos como científicos, por parte de outras áreas do conhecimento. A pesquisa em arte é de cunho qualitativo, logo é encarada, tal como afirma Silva (2013), como uma

incursão ao mundo da subjetividade, porquanto reconhece e valoriza as significações sociais elaboradas pelos atores, através dos quais são captadas as experiências, idealizações e representações da realidade. Por outro lado, o método chave de investigação em artes, situa-se na prática.

Na pesquisa em arte, o objeto de estudo não se constitui como um dado preliminar, o artista/investigador necessita produzir o seu objeto de estudo em simultâneo com a investigação e daí extrair as questões que investigará, posteriormente, através da teoria. Assim sendo, o objeto de estudo, neste caso, não é um objeto parado no tempo, como no caso de obras já acabadas, mas está em processo.

Levar a cabo um trabalho de investigação — entendido este como o estudo dos métodos, procedimentos e técnicas utilizadas para se obter um conhecimento, explicação ou compreensão dos fenómenos — exige, da parte do investigador, um conjunto de atitudes que contribuam para que o mesmo se faça de forma clara, credível, séria, organizada e com rigor, pois só assim será merecedor de credibilidade e aceitação. Uma investigação levada a sério implica profundamente o investigador que, ao assumir o compromisso de nela se envolver, tem de tomar inúmeras decisões. Assim, tal como afirma Cunha (2009), o primeiro desafio do investigador que deseja compreender mais de perto uma dada situação, deve ser: conhecer a natureza do problema a estudar; delimitá-lo com toda a clareza possível e, sobretudo, formulá-lo, de forma a tornar possível determinar quais os melhores meios de investigação a utilizar, que lhe permitam desenvolver um pensamento sistémico de busca e encontro, reconhecidos pela metodologia a adotar, cujos modelos atualmente vigentes são múltiplos.

O investigador que se envolva numa qualquer investigação deve: desde o início planificar o seu tempo e aplicar-se de corpo e alma a essa tarefa; cuidar de tomar notas; registar as ideias pessoais; escolher as técnicas de exploração; descobrir formas eficazes de recolha de informação; esboçar planos; sintetizar com regularidade as suas ideias; organizar a sua forma de agir em função da análise e dos resultados conseguidos e decidir a forma final que assumirá o seu relatório de investigação. O investigador deve também e sobretudo, conciliar criatividade e rigor e adaptar-se, continuamente, ao contexto e evolução da investigação, sem contudo perder de vista as exigências ditadas pelo seu quadro conceptual de referência.

A investigação surge quando se admite que uma dificuldade a exige, já o facto de levar a cabo essa investigação, supõe que se deseja descobrir os meios para a conseguir resolver. O mesmo acontece no campo das artes, em que o investigador necessita de seriedade e transparência no processo de investigação, narrar a experiência de forma rigorosa e crítica, possuir um elevado nível de experiência e conhecimentos da criação ou interpretação, bem como assegurar o conhecimento dos resultados alcançados através do investigar pela prática versus do investigar sobre a prática e ainda ter prazer na descoberta e na criação, pois são elas que fazem avançar a pesquisa.

IV. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: *METODOLOGIA QUE CONTEMPLA MOMENTOS INTERATIVOS DE AÇÃO, INTERPRETAÇÃO E FORMAÇÃO*

Quando Numa investigação artística, criativa e performativa, em que o que conta é o processo, sem contudo se colocar de parte o resultado, a obra e o objeto, a metodologia de investigação-ação, porque permite, em simultâneo, a produção de conhecimento sobre a realidade, a inovação no sentido de singularidade de cada caso, a produção de mudanças sociais e, ainda a formação de competências dos intervenientes” (Guerra, 2007: 52), é uma abordagem adequada. Este tipo de investigação é de cunho qualitativo, razão porque as fases do processo de investigação não se desencadeiam de forma linear, mas interativamente, ou seja, como afirma Aires (2015, p. 14), “em cada momento existe uma estreita relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projecto de pesquisa”.

Definida como uma forma de procura auto reflexiva, levada a cabo por participantes em situações sociais para melhorar a lógica e a equidade das próprias práticas e uma melhor compreensão das situações em que se efetuam essas práticas (KEMMIS, 1988), a metodologia de investigação-ação, que se caracteriza por ter um carácter cíclico e de processo em espiral, cruza diferentes fases revistas e melhoradas, segundo reflexões e compreensões de estratégias de ação realizadas através de uma planificação, ação, avaliação e teorização. Assim sendo, o processo desenhado em forma de espiral, tem o foco primordial dirigido ao problema em questão, refletindo a sua preocupação na necessidade de aprender e melhorar uma dada situação no contexto. Cohen e Manion (1989, p. 223) entendem-na como sendo:

“(…) um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos de tempos variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso”.

A investigação-ação é um tipo de investigação qualitativa, que se orienta para o aperfeiçoamento, mediante a mudança e para a aprendizagem, a partir das consequências das mudanças e segue uma espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. A reflexão sobre a prática, que este tipo de investigação permite, possibilita que as ideias vão surgindo no decurso da ação. Desta forma, à medida que se analisa a realidade e avança no desenrolar da ação, vão-se encontrando e gerando ideias e conteúdos novos. Desta forma, as fases para levar a cabo um processo de investigação-ação, que contempla diferentes momentos interativos de ação, de interpretação e formação são, na ótica de Pérez Serrano (1994)³⁶, as seguintes:

- Diagnosticar ou descobrir uma preocupação temática «problema».
- Construção do plano de acção.
- Proposta prática do plano e observação da maneira como funciona.
- Reflexão, interpretação e integração de resultados. Replanificação.

A investigação-ação é, por tudo isto, uma metodologia que adquire grande importância no âmbito das artes, não apenas por ser um guião construtor da investigação, mas por permitir conhecermos o que de outra forma e a partir de outras investigações não saberíamos nunca: o como se fez. Um conhecimento construído, vivenciado e assimilado, que é um processo de aprendizagem para o próprio criador-investigador, que o deve transmitir, mas, porque é algo subjetivo, exige honestidade, responsabilidade, crítica e ponderação.

³⁶ Cit. por Pérez Serrano, Gloria (1997). Metodologias de investigação em animação sociocultural. In J. Trilla (Coord.), *Animação Sociocultural. Teorias programas e âmbitos* (pp. 101-119). Lisboa: Instituto Piaget.

V. CONCLUSÕES

Para fazer frente a habilidades e conhecimentos tão diversificados que se apresentam de forma imbricada no processo de criação, a arte constituiu-se, na contemporaneidade, como um campo fecundo para a pesquisa e a investigação. Foi, por isso, nossa intenção refletir, neste artigo, a pesquisa no campo da arte, mais propriamente o processo de criação da obra de arte e, com isso, abrir horizontes a todos aqueles que se iniciam nesta prática, nomeadamente o estudantes de artes, dando-lhe conta de alguns passos necessários para aprofundarem, através da investigação pessoal e da reflexão, as diferentes etapas de um processo, orientado por uma metodologia de investigação-ação e, através dele, tomarem consciência do seu próprio papel como sujeitos na elaboração do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIRES, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BONDÍA, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28. doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003.
- CUNHA, M. J. S. (2009). *Investigação científica. Os passos da pesquisa científica no âmbito das ciências sociais e humanas*. Chaves: Ousadias.
- COHEN, L., & MANION, L. (1989). *Research methods in education*. (3.^a ed.). Londres: Routledge.
- GUERRA, I. (2007). *Fundamentos e processos de uma sociologia de ação - O planeamento em Ciências Sociais*. Estoril: Príncípia Editora.
- JAUME, T. (Coord.) (1997). *Animação Sociocultural. Teorias programas e âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- KEMMIS, S. (1988). *El curriculum. Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- SallEs, C. A. (2009). *Gesto inacabado: processo de criação artística*. (4.^a ed.). São Paulo/FAPESP: Annablume.
- SILVA, E. A. (2013). As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais. *Revista Angolana de Sociologia, RAS*, 12, 77-99. Disponível em: <https://ras.revues.org/740>.

UMA PAISAGEM DE MIM: IMAGENS DE UMA OFICINA DE CRIATIVIDADE NO CEARÁ, BRASIL

A landscape of me: images of a creativity workshop in ceará, Brazil

Rebeca Sales Viana

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Brasil
rebecasalesviana@gmail.com

Levi Leonido

Centro de Investigação em Ciências e Tecnologias das Artes – Universidade Católica Portuguesa. UTAD.
levileon@utad.pt

Elsa Maria Gabriel Morgado

Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos Universidade Católica Portuguesa- Braga- Portugal.
levielsa@utad.pt

Sefisa Quixadá Bezerra

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Brasil
sefisaquixada@gmail.com

Resumo

Este artigo descreve a produção de pinturas por estudantes universitários durante uma Oficina de Criatividade. A Oficina, integrante de pesquisa de doutoramento em Ciências da Educação, objetivou desenvolver o potencial criativo, através de exercícios, expressão artística e vivências grupais. Neste estudo qualitativo, do tipo pesquisa-ação, participaram 30 estudantes da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Sobral, Ceará, Brasil. Na atividade utilizamos tinta guache, aplicada com as mãos sobre papel madeira. Os resultados foram pinturas com tema livre que apresentaram de forma lúdica e poética instantâneos dos estudantes. Os temas mais explorados foram paisagens: o mar, a casa, a árvore, as flores e esboços da figura humana. As cores vivas na representação da natureza dialogam com elementos simbólicos como o lar. Para além da discussão sobre a qualidade artística das produções, importou vivenciar o processo, em que as pinturas propiciaram reencontro com memórias afetivas e com o potencial criador dos estudantes.

Palavras-chave: *Criatividade, pintura, oficina, educação.*

I. INTRODUÇÃO

A criatividade é uma das mais intrigantes características do ser humano. A sociedade atual possui um ritmo acelerado no desenvolvimento de novas tecnologias, e necessita continuamente de ideias originais e eficientes, ou seja, precisa de pessoas criativas, capazes de propor soluções adequadas e inovadoras para os problemas emergentes e antigos desafios que persistem. No entanto, apesar de seu reconhecimento como potencial humano essencial, inclusive à saúde dos indivíduos, observamos que a criatividade tem sido pouco acolhida, incentivada e explorada nos ambientes da educação e do trabalho.

A artista plástica e educadora brasileira Fayga Ostrower (2009, p. 28) enfatiza que a criatividade e os processos de criação são estados e comportamentos naturais da humanidade, “a criatividade implica uma força crescente; ela se abastece nos próprios processos através dos quais se realiza” e sua finalidade é ampliar a experiência de vitalidade.

Como a criatividade é um componente dos processos artísticos em geral; aprendizagens vivenciais e artísticas valorizam a expressão criativa. Assim, uma das formas de explorar a criatividade é incentivar a sensibilidade e a intuição através da realização de manifestações artísticas, pois “a arte com o seu caráter multissignificativo carrega a sensibilidade e os impulsos intuitivos como parte integrante da sua significação” (FREIRE, 2009).

Este artigo tem como objetivo descrever a experiência de uma atividade de pintura realizada com estudantes universitários, como exercício de estímulo a criatividade e a expressão espontânea. Esta ação se deu no âmbito de uma pesquisa de doutoramento desenvolvida na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Ceará, Brasil.

Salientamos que as pesquisas sobre criatividade no contexto educacional têm sido realizadas em sua maioria com amostras de professores e alunos do ensino fundamental e em menor escala com alunos do ensino médio, observando-se uma carência de pesquisas no espectro do ensino superior. A relevância do estudo em foco está ancorada na proposição de ações que colaborem com o desenvolvimento do potencial criativo de estudantes universitários.

II. METODOLOGIA

Neste artigo apresentamos um recorte de uma pesquisa de doutoramento em Ciências da Educação que investigou a criatividade de estudantes de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública no município de Sobral (Ceará, Brasil), a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). O referido estudo utilizou uma abordagem qualitativa. A designação qualitativa é um termo genérico para pesquisas, que, usando ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido de um evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem, ou seja, trabalham com o universo dos motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes.

“A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

Utilizamos como estratégia, um dos tipos de pesquisa ativa, denominado pesquisa-ação, que é uma investigação onde há uma associação entre uma ação ou resolução de um problema coletivo, o pesquisador e os participantes. Conforme destaca Fonseca (2002):

“A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa” (FONSECA, 2002, p. 34).

Neste caso, a ação realizada foi denominada “Oficinas de viver: desenvolvimento do potencial criativo” e aconteceu nos meses de julho e outubro de 2015, com carga horária de 40 horas em cada aplicação. As Oficinas foram realizadas nas dependências da UVA, com disponibilidade de horários e recursos físicos adequados a metodologia proposta (sala ampla, climatizada, cadeiras não fixas, equipamento multimídia).

A UVA, fundada em 1968, exerce efeitos imediatos sobre a região noroeste do estado do Ceará, em 28 municípios; possui 10.124 estudantes, distribuídos em 4 *campi*, 6 Centros e 25 cursos de graduação.

Participaram das Oficinas 30 estudantes de diversos cursos de graduação da UVA, selecionados em uma amostra não probabilística e subdivididos em dois grupos. O critério de inclusão na amostra foi aceitar participar voluntariamente da atividade. Foram ofertadas vinte vagas para cada oficina, sendo que a primeira contou com 12 participantes e a segunda com 18 participantes.

As “Oficinas de viver” apresentaram uma pequena parte teórica com exposição dialogada de temas integrada a uma parte mais extensa, de natureza prática, composta por exercícios individuais e coletivos e vivências grupais.

Estruturalmente as Oficinas foram organizadas em três módulos interdependentes nos quais foram trabalhadas expressões artísticas, a saber: I-Divergir, fluir; II- Explorar, inovar; III-Arriscar, experimentar. A sequência dos módulos foi pensada no sentido de uma progressão gradual da interação e confiança entre os participantes e sua abertura para experimentação. Iniciamos no módulo I explorando uma manifestação artística que aciona aspectos da linguagem mais habituais aos estudantes (a palavra escrita- poesia), adentrando nos campos mais simbólicos (a pintura livre) e de expressão corporal e intuitiva (o teatro espontâneo), nos módulos II e III, respectivamente. Na atividade de pintura utilizamos tinta guache, aplicada com as mãos sobre papel madeira. A ação foi realizada em três etapas. Na primeira etapa fizemos um exercício de visualização criativa, onde foram sugeridas imagens sensoriais auditivas, olfativas e gustativas. Em seguida, na segunda etapa, os estudantes produziram pinturas com tema livre. Na terceira e última etapa, as pinturas foram expostas e os estudantes deram títulos para cada uma delas.

Durante a ação utilizamos como instrumentos: a observação participante; o registro escrito em Diário de Campo; registro em áudio e imagens (fotografia, vídeo). As gravações realizadas foram posteriormente transcritas e incluídas no Diário de Campo. O tratamento dos dados deu-se com a descrição e sistematização das informações recolhidas, análise dos discursos e produções e síntese através de quadros explicativos. Salientamos ainda que foram observados os princípios éticos da autonomia, beneficência, não maleficência e justiça, visando assegurar os direitos dos sujeitos durante a pesquisa. Os estudantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e tiveram suas identidades preservadas, sendo identificados nos registros da pesquisa por códigos (E1, E2...e1, e2).

III. RESULTADOS

O exercício da pintura iniciou com uma visualização criativa onde foram sugeridas imagens sensoriais. Os participantes sentados em colchonetes em posição confortável, com olhos fechados, escutaram a leitura de um texto que solicitava que imaginassem, por exemplo, os sons que escutam ao despertar pela manhã, o gosto de uma fruta da estação, a textura de seda em suas mãos, o cheiro de seu perfume preferido.

Percebemos que essa etapa foi vivenciada intensamente pelos estudantes e propiciou a interiorização necessária bem como a sensibilização para elaboração das pinturas. Ao abrir os olhos os participantes encontraram dispostos no chão da sala o material de pintura, composto por tinta guache de cores variadas em potes e copos plásticos e folhas de papel madeira. Foi dada como instrução a construção individual de uma pintura com tema livre utilizando as pontas dos dedos. No processo criativo, registramos algumas observações:

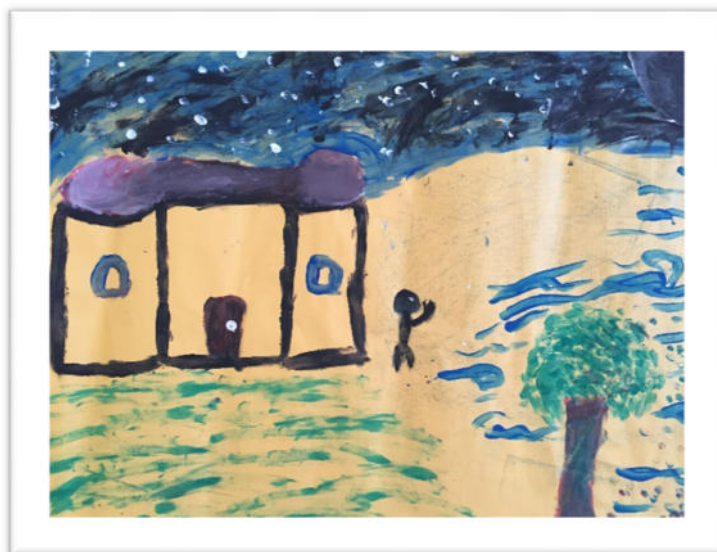
Na Oficina 1:

E7 confeccionou um pincel com um pedaço de folha de papel toalha (disponível para limpeza das mãos), e com ele fez detalhes em sua pintura; E6 amassou o mesmo papel, e usou para fazer manchas na pintura; E9 utilizou uma bandeja de isopor descartada no lixo fazer uma paleta e misturar várias cores.

Na Oficina 2:

E3 usou as mãos direita e esquerda para pintar; e1 utilizou grande quantidade de tinta em camadas sobrepostas, por isso precisou esperar que o trabalho secasse; e16 utilizou resíduos de tinta das mãos de e3 em sua composição; e13 fez uma imagem de ponta cabeça (no sentido invertido).

Após a conclusão das produções as pinturas foram expostas para os respectivos grupos e foram nominadas por eles individualmente. A figura 1 apresenta o exemplo de uma pintura realizada e títulos que a mesma recebeu dos estudantes.



*Minha noite; Sob a luz do luar; Dias Nublados;
Infância; Aconchego; Estar em casa; Calmaria;
Férias; Diversão; O lar da amizade.*

Fig. 1. Pintura realizada por estudante universitário e respectivos títulos atribuídos a essa produção; “Oficina de Viver: desenvolvimento do potencial criativo”, Ceará, Brasil, 2015.

Os resultados das pinturas nas duas oficinas mostraram imagens que apresentaram de forma lúdica e poética uma face, uma fase, um instantâneo dos estudantes. Os temas mais explorados foram paisagens que mostravam o mar, a casa, a árvore, as flores e esboços da figura humana. As cores vivas na representação da natureza dialogam com elementos simbólicos como o lar; o universo particular de cada um. Nesse contexto descrevemos Sobral como paisagem e lugar de moradia, como espaço urbano e afetivo, como caminhos palmilhados pelos estudantes. Sob o olhar do historiador sobralense Dênis Melo (2015):

“Muito mais que um lugar físico, racional, conceitual e geometrizar, Sobral e sua história são para nós um “lugar fictício”, ou seja, uma invenção da razão; a imagem da chama em oposição ao cristal, imagem estática, dura, racional e objetiva (...). A imagem da chama nos convida para percepção do efêmero, da mudança (...) porque experimentamos uma cidade inconstante, evanescente, ao mesmo tempo fabuladora e proliferante. Essa cidade que se insurge em nós, nos apavora, nos seduz, nos estilhaça e nos refaz” (MELO, 2015, p. 24)

Lembramos ainda que os estudantes da UVA são provenientes de várias cidades. Dessa forma, as paisagens que emergiram são um registro do imaginário de toda a região que envolve elementos do litoral (a praia), do sertão (a casa antiga), e da serra (árvores de grande copa e flores), conforme vemos na Figura 2.

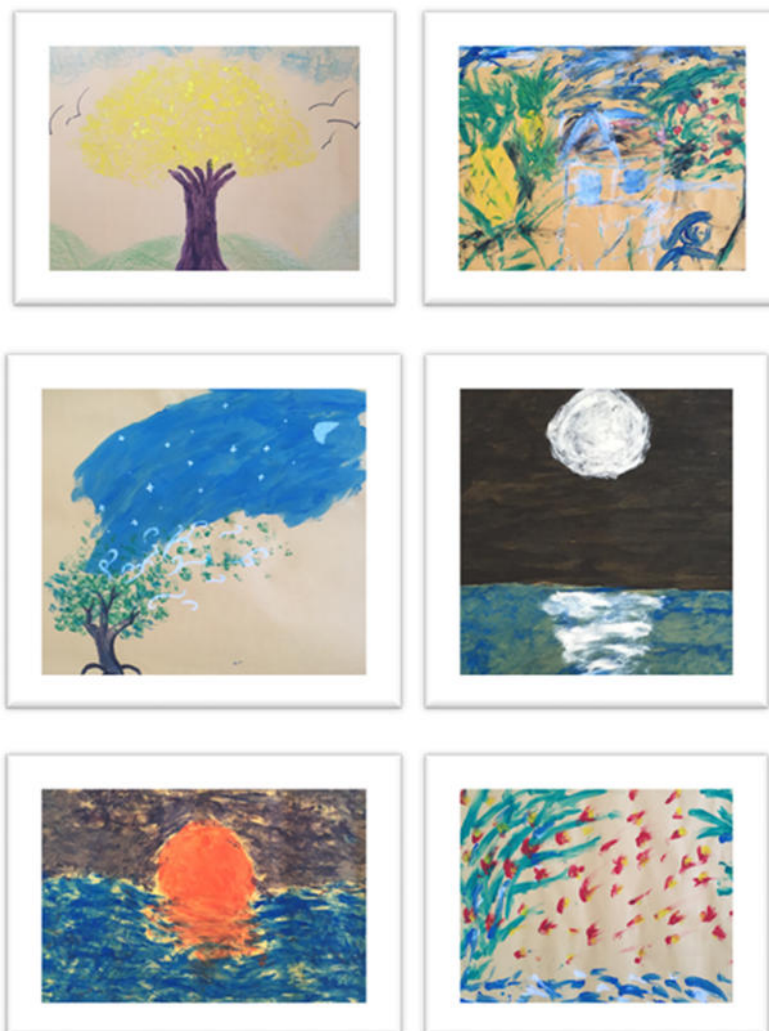


Fig. 2. Pinturas realizadas por estudantes universitários “Oficina de Viver: desenvolvimento do potencial criativo”, Ceará, Brasil, 2015).

Esta riqueza de elementos aparece nas memórias afetivas dos estudantes, muitos dos quais estão longe de suas famílias e reproduzem imagens da infância e do lar como ideário de acolhimento e felicidade.

Um ano e oito meses após a realização das Oficinas convidamos os estudantes para uma entrevista, na qual foi perguntado sobre a atividade de pintura, do que tinham produzido na ocasião e que significados atribuíam a essa experiência.

Aqueles que compareceram tinham muitas lembranças do momento exploraram detalhes do trabalho, mesmo tendo decorrido um tempo relativamente grande da sua execução. Isso sugere que o processo de criação das pinturas foi importante para eles, digno de ser guardado em suas memórias. Algumas dessas falas estão transcritas abaixo:

“A oficina da pintura eu tenho algumas lembranças meio falhas, mas me lembro do fato de cada um ter que pegar os materiais e fazer seu desenho e você tinha que soltar sua imaginação, sua criatividade (...) para criar uma coisa na hora (...) No meu caso, foi uma forma de refletir uma coisa minha interior (...) se não me engano, o nome dela foi Sonhos ao vento, que era uma árvore com as folhas levadas pelo vento na noite, com uma lua. (...) Eu gosto dessa paisagem e as vezes no caminho da faculdade para minha casa eu vejo muito essa paisagem quando está começando a anoitecer (...) Sonhos ao vento porque é uma característica minha não gostar de fazer planos, deixar que as ideias fluam, sejam levadas pelas circunstâncias, pelas oportunidades que me aparecem.” E7

“Eu me lembrei da casa do meu avô, do meu melhor, da minha infância. Eu “bem dizer” cresci visitando ele. Desenhei um abacaxi que é uma das frutas que mais gosto, desenhei como se fosse a direção do vento. No sertão é muito ventilado e eu gostava de ir no alpendre e sentir o vento na minha cara. Aqui “era pra ser” um “pé de benjamim”, lá na casa dele eu costumava subir, “atrapar” nas árvores. Foi uma experiência muito boa. Sei que não sei desenhar “que preste” mas me fez lembrar de muitas coisas que me fazem bem, que me deixam tranquila e satisfeita.” E10

“A pintura que eu realizei retratava a casa da amizade, o lar da amizade. Essa pintura retrata em mim um pouco do meu lar (...) da minha família, dos meus amigos. A oficina me ajudou bastante a libertar essa criatividade que eu acredito que estava em mim, só que eu ainda me sentia intimidado, às vezes com vergonha, com receio de expressar esse meu lado um pouco artístico. Durante a Oficina eu aprendi a não ter medo de realizar essas pinturas. Isso me ajudou bastante, me deu autoconfiança. Essa pintura retratou um pouco de mim, que me sinto seguro junto a um lar não feito com algo material, mas construído de amizade.” E5

Ressaltamos que, conforme apontado na fala de E5, no contexto educacional, a realidade quotidiana é marcada por uma prática estática que pouco ou nada incentiva à criatividade. Encontra-se ainda muitas vezes perante uma educação que privilegia a memorização e reprodução de conhecimentos (JACINTO, 2011).

Catani, Dourado e Oliveira (2000) destacam que o Brasil possui um sistema de ensino superior heterogêneo, complexo e diversificado. Ao refletir sobre este contexto, Lukesi, Barreto, Cosma & Baptista (2012, p. 38) afirmam que as crises existentes no processo de estabelecimento e desenvolvimento das universidades brasileiras servem para se construir o novo com as lições incorporadas das experiências do passado. Ou seja, “rejeitamos um modelo de universidade que não exercita a criatividade, não identifica nem analisa problemas concretos a serem estudados, que não incentiva o hábito do estudo crítico”; na busca de uma universidade, para “refletir, analisar criar proposições novas, sugerir e avaliar; não mais apenas repetir e importar (...) na expectativa, enfim, de criar um clima de esperança, luta e transformação na história da universidade, pela qual somos corresponsáveis”. Neste mesmo sentido Wechesler (2005) destaca que nas escolas, a criatividade deveria estar presente em todas as atividades intra e extra curriculares, possibilitando uma educação mais global, visando não só o desenvolvimento cognitivo, mas também outras habilidades que podem garantir o sucesso profissional e, acima de tudo a realização pessoal.

IV. CONCLUSÕES

Ao final deste percurso concluímos que a atividade de pintura realizada com os estudantes universitários cumpriu seus objetivos ao permitir a expressão livre do seu imaginário, estimulando sua sensibilidade, originalidade e habilidades de elaboração, tão pouco exploradas no meio acadêmico. Para além da discussão sobre a qualidade artística das produções, importou vivenciar o processo, em que as pinturas propiciaram um reencontro com as memórias afetivas e com o potencial criador dos estudantes. As paisagens surgiram como uma linguagem poética, de uma força primitiva e singeleza milenar nos deixando ver um pouco do universo de estudantes que merecem serem lembrados, como sugere o trecho do poema: “Deixa pensar que o dia se foi/ E o sonho não vai mais/ Encontrar seu fim./ Deixa ficar/ Em teu olhar/ Uma paisagem de mim.” (VIANA, 2006, p.61)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CATANI, A., DOURADO, L. F., & OLIVEIRA, J.F. (2002). A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. In J. Dias Sobrinho & D. I. Ristoff (Orgs.), *Avaliação democrática para uma universidade cidadã* (p. 99-118). Florianópolis: Insular.
- CHIZZOTTI, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. (4.^a ed). Petrópolis: Vozes.
- FONSECA, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UECE.
- FREIRE, L. G. L. (2009). Criatividade, expressões artísticas e auto-regulação da aprendizagem: por uma educação que não corte asas. *Educação e cidadania*, 11(11),123-137.
- OSTROWER, F. (2009). *Criatividade e processos de criação*. (24.^a ed.) Petrópolis: Vozes.
- JACINTO, S. (2011). *Criatividade e estatutos identitários em alunos do ensino superior*. Dissertação de Mestrado em Mestrado em Psicologia da Educação. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- LUCKESI, C., BARRETO, E., COSMA, J., & BAPTISTA, N. (2012). *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez.
- MELO, F. D. (2015). *Abrem-se as cortinas: histórias e memórias do teatro São João*. Sobral: Edições ECOA.
- VIANA, R. S. (2006). *Delicadeza e outros poemas*. Sobral: Edições UVA.
- WECHSLER S. M. (2005). Avaliação da criatividade: um enfoque multidimensional. In S. M. Wechsler & R. S. L. Guzzo (Org.), *Avaliação psicológica: perspectiva internacional* (p. 289-325). São Paulo: Casa do Psicólogo.

DA PALAVRA AO ACTO: INVESTIGAÇÃO EM SOCIOLOGIA DO TEATRO

From words to acting: doing research in Sociology of Theatre

Ricardo Ferreira de Almeida

Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego/Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

ricardomfa@hotmail.com

Resumo

Propõe-se neste artigo discutir o assunto da Sociologia do Teatro (disciplina inexistente em Portugal, embora apareça encoberta em alguns currículos escolares que propõem estabelecer uma conjugação entre o teatro e a sociedade) enquanto matéria devotada à observação dos fenómenos sociais desta particularidade, fornecendo algumas pistas sobre a maneira como as ciências sociais pensam esta dimensão, sugerir algumas vias de investigação e focar especificamente o conceito de «epistemologia de cena» como operador de análise.

Palavras-chave: *Sociologia, Teatro, Epistemologia de Cena.*

I. INTRODUÇÃO

O universo do teatro presta-se a múltiplas e constantes disputas subsidiárias da multiplicidade de classificações que o habitam, com a sua história e conspeções particulares, mas que muitas vezes são contraditórias entre si quando pretendem circunscrever áreas supostamente impermeáveis. Enquanto pesquisadores, devemos colocar em pé de igualdade todos os processos criativos, combatendo os preconceitos, o senso comum e o etnocentrismo disciplinar que reprime a análise de objetos muitas vezes riquíssimos. Neste campo sociológico, que tem o desígnio de captar as formas de organização coletiva e desvendar onde elas radicam, ergue-se uma disciplina preocupada com um conjunto de dimensões norteadoras do processo de pesquisa que são, em primeiro lugar, o corpo, perguntando sobre que base se constrói a performance individual, em segundo, a cultura, inquirindo que modelos estéticos assistem à escolha e produção de obras artísticas e, por fim, a ação social, preocupada com os fundamentos que explicam a ação coletiva. Acreditamos que enquadramento teórico é um projecto que pode ser aplicado a qualquer realidade artística; por isso, para discutirmos os conceitos de «epistemologia de cena» ou «fisio-semântica», relativos aos modos de aprendizagem no campo do teatro, sua creditação e envolvente discursiva de suporte, vamos usar o caso do teatro amador em resultado de alguns anos de investigação neste domínio no distrito de Vila Real, em Portugal.

II. O TEATRO AMADOR

Em primeiro lugar, cabe dizer que o teatro amador, no contexto português, é um campo de análise fértil, embora se confronte com algum descrédito público por via, entre outros, da desvalorização dos processos de composição do produto artístico e da pouca documentação sobre o assunto, que motiva opiniões infundadas: em Portugal sabe-se muito sobre o teatro profissional e sobre o teatro popular de cariz etnográfico, mas comparativamente pouco sobre o elemento de intersecção que habita um território de ninguém por culpa do seu desenvolvimento histórico, das regulamentações oficiais estabelecidas ao longo do tempo, da perceção da sua função por parte das autoridades, entre outros.

O teatro amador que se faz em Portugal na atualidade vive numa topografia de articulação, o que o remete para o não-lugar: se, por um lado, procura emular o teatro profissional nas suas práticas e negociar a sua posição no contexto geral das artes, pois já aproveita indivíduos avisados e com formação que conhecem as dinâmicas institucionais e práticas artísticas, por outro, queda-se pela longa permanência resultante da relação dinâmica entre as estruturas socializadoras do Estado Novo que, numa gama de intervenções sobre o concreto, influenciaram a tipologia dos lazers, munidas de perspectivas políticas e estéticas que ainda permanecem em muitos casos.

O salário contra a diversão

Entre outras fontes de financiamento, os grupos de teatro amador recebem regularmente auxílio monetário do Instituto Nacional para o Aproveitamento dos Tempos Livres dos Trabalhadores (INATEL), mas este municiamento em nada se compara ao tributo estatal concedido às companhias profissionais (ou que desejam sê-lo), que requerem apoio sustentado. Com essas pequenas somas, obtidas de forma tortuosa, os grupos amadores fazem teatro e organizam digressões, colocando muitas vezes dinheiro do próprio bolso, suportando sucessivos regulamentos e novos impedimentos burocráticos por imposição da famigerada *troika*. Os que não possuem subsídios regulares, fazem teatro em alturas específicas do ano, captando recursos de outro jeito, como a venda de rifas, a realização de leilões, cobrando bilhetes de entrada ou assando e vendendo sanduiches no intervalo das peças para compensar os gastos ou, em simbiose com as organizações que os suportam, contribuir para o pagamento das despesas. Como tal, não podemos afirmar que estamos perante um sistema estável, mas devemos chamar a atenção para o facto que esta tipologia de ocupação dos tempos livres, congregada com fatores de diversão, emprego de talentos particulares, o gosto pela exibição pública, a emaranhada gestão entre a vida profissional e a pessoal, a resposta que se tem de dar às instituições que suportam a atividade associativa e a promovem, geram uma instabilidade que necessita continuamente de ser reposta, com discursos de manutenção da ordem e pressão social sobre os faltosos. Acima de tudo, é fundamental assumir que esta não é uma atividade lucrativa nem surge enquadrada sob um contrato de trabalho, pois quem a dirige são maioritariamente aposentados e quem a pratica não espera recompensas monetárias de vulto.

O valor do coletivo

Quando numa fase da investigação entregamos alguns inquéritos por questionário para que fossem preenchidos e remetidos de seguida, ficamos a perceber que os grupos gozam de uma enorme propensão para tratar coletivamente as tarefas que lhes dizem respeito. O preenchimento trazidos por alguém estranho ao grupo, que encaminhava para o recato individual tal como a técnica exige, não aconteceu. Ao invés, as questões eram debatidas ao redor de uma mesa, em grupo, e só assim se prosseguia para as opções de escolha. Não conseguimos informar-nos de uma forma quantitativa sobre o grau de identificação com grupo, o grau que o indivíduo estima que os outros acham da sua identificação com o grupo, o grau de empenho no cumprimento dos objetivos traçados pelo grupo, a sua participação no grupo, a avaliação do seu grau de importância para que o grupo realize todas as tarefas propostas e o peso da opinião de cada um nas opções assumidas pelo grupo, questões que procuraram medir a relação que o indivíduo possui com o grupo de teatro onde se insere e que ficaram por responder. Porém, estas foram esclarecidas sob outra forma que buscou captar o enredo social, histórico e cultural que molda sedimentos objetivos, captáveis pelos sentidos e inquiríveis também por técnicas de pesquisa. O trabalho de campo, a observação participante, acompanhando os ensaios, as digressões e os espetáculos, inclusive, encenando uma peça a pedido de um grupo, veio conferir um manancial de informação sugestiva que nos capacitou para testar hipóteses do seguinte género: a organização é multifacetada e decorre da apresentação de um produto, pois os grupos que organizam a digressão estruturada possuem um género mais visível de divisão do trabalho e, pelo contrário, os que não têm digressão, a divisão do trabalho é mais vaga. Se os primeiros obedecem a um gestor do grupo, os segundos fazem-no com grande reserva, pois o poder encontra-se disperso. Como tal, podemos afirmar que os grupos de teatro amador possuem uma hierarquia, mas a sua solidez é fraca. Curiosamente, o mesmo se passa com os grupos de teatro profissional.

A fragilidade dos vínculos

Vera Borges (2007) acompanhou o movimento de profissionalização dos grupos de teatro e verificou subsistir uma enorme fragilidade relativa à obtenção de um vínculo profissional seguro. Os artistas mais novos esforçam-se por um contrato de trabalho mas raramente o encontram, circulando por várias actividades subsidiárias e alguns grupos de

teatro ou “projetos” específicos. A mesma autora sugere uma tipologia de grupos onde se enquadra todo este paradigma assinalado por uma enorme liquidez. Eles são os grupos família, os grupos microempresa e os grupos-projecto, que procuram adaptar-se a uma economia de mercado e ao universo concorrencial do teatro. Entre os grupos, subsistem dois grandes modelos: um primeiro, com situações de trabalho rotinizadas, assinalados por uma hierarquia suficientemente sólida, apoiados na liderança carismática de um diretor; o segundo possui um corpo de atores flutuante e uma liderança bicéfala que gere o coletivo. A marca comum é a “fragilidade organizacional (...) que dificulta a profissionalização forte do mundo do teatro português” (BORGES, 2007, p. 331). Ou seja, existe uma enorme precariedade, o que leva a autora a concluir que o “modelo português de organização teatral é fluido, dinâmico e sem regras predefinidas” (BORGES, 2007, p. 331). Parece que as regras do teatro amador não diferem muito das do teatro profissional pois, ainda segundo a autora, “a construção da identidade teatral no nosso país está intimamente ligada às questões organizacionais” (BORGES, 2007, p. 336). Sem estatuto profissional, sofrendo grande instabilidade e incerteza na carreira, o teatro profissional distingue-se do amador em que aspectos? Os grupos que estudamos são organizações que de “institucional” possuem apenas as credenciais matriculadas no registo nacional de coletividades de recreio e no INATEL, assim como não detêm um vínculo institucional de trabalho com os atores que obriga à remuneração em troca da força de trabalho. A partir daqui, o que significa a hierarquia de comando, quando os laços que sustentam a relação são aparentemente frágeis? Provavelmente estaremos perante uma forma de trabalho informal ou mesmo esta corresponda a um modelo de implementação de racionalidade particular que torna as tarefas racionais e as racionaliza de uma feição idêntica.

Os trilhos da epistemologia de cena

O que falamos atrás dá conta do modelo de organização social dos grupos de teatro existentes em Portugal, mas importa agora voltar ao assunto que nos motiva. A epistemologia de cena, ou seja, o enfoque que pretendemos manejar para dar conta da forma constituinte do movimento teatral, é subsidiária dos conceitos de «etno-cenologia» (DUBOIS, 2007) e «físio-semântica» (LE BRETON, 1992): aprende-se a atuar porque se ganha padrão cultural vinculado a sistemas de domesticação do corpo culturalmente circunstanciais, municiados por estruturas de aprendizagem formal ou informal.

Sendo assim, e procurando descodificar as lógicas sociais e sensuais (WACQUANT, 2006) que criam plataformas de ação, resolvemos algumas contradições ao questionar o universo do teatro amador: que modelo de racionalidade sustenta os grupos de teatro amador, em primeiro lugar, como se gere a transmissão e coordenação de órgãos, valores e hierarquias, em segundo, como se articula a convenção teatral com o movimento cénico, em terceiro, e por ultimo, quais são os fundamentos da disposição coletiva e princípios de organização do grupo. Neste aspeto particular, e focando o assunto do papel social como elemento de articulação entre o micro e o macro, abrimos os nossos olhos para a prática estruturada orientada por valores.

Analisar o papel social remete para a observação comparada entre normalidade de conduta e padrão cultural, as regularidades comunicativas e adaptações, estabilidades, normatividade e integração social, a promoção das subjetividades no seio do coletivo, a construção do gosto e as despesas retóricas gastas na elaboração comparativa do juízo estético, desmistificadores da ideia que os grupos de teatro amador não classificam nem apreciam e, por fim, a análise dos processos de decisão atravessados por interesses contraditórios próprios da ausência de vínculo profissional à estrutura que remetem para uma discussão etno-política, que podem ser verificados da seguinte maneira: a primeira verificação, subjacente à proposta de articulação entre a forma como os atores atuam e gerem as suas vidas no seio do coletivo e os valores de organização que postulam, encontra-se no conjunto de regras, formato e exercício de autoridade no seio do grupo; a segunda situa-se na apreciação da formação do ator, suas condições de vida e trabalho, assim como as representações da atividade artística; e a terceira, a mais sugestiva para muitos, centra-se nos inúmeros contributos úteis para pensar a corporeidade e a inter-corporalidade, as lógicas sociais de uso do corpo, a integração social do movimento e reprodução na arte dramática.

Agir e atuar

O movimento cénico também é ação social: oscila entre a norma e a escolha, entre o *ethos* cultural e a subjetividade, pelo que importa perceber os processos de tomada de consciência constituídos no enclave da relação do individuo com o grupo, determinantes para que o jogo lúdico ocorra. No seio dos grupos de teatro amador dá-se grande importância aos laços vicinais e familiares produzidos na ativação da memória social: é nos momentos-chave de vivência coletiva, com significância particular, que se ativa o

teatro para reverenciar a passagem do tempo e a organização do cosmos, chamando o círculo à participação nos espetáculos, e é sobre o domínio da autoridade carismática, exercida por um indivíduo ou um pequeno conjunto deles, embora atravessada por centros de decisão multi-partilhada, que se gerem os ritmos de ensaio, de descanso e de trabalho. A pressão social exercida sobre os membros da comunidade para a integração e a participação estimula os laços de solidariedade através de práticas agregadoras: não se penaliza quem falta ao ensaio nem se censura abertamente quem coloca obstáculos à marcação de espetáculos, pois os laços internos são frágeis e é necessário manuseá-los com pinças, muito embora se lamente constantemente a falta de assistência na sala e pondere desistir. Aquele que chega atrasado ao ensaio não é punido com falta disciplinar nem lhe é levantado um processo: é censurado, mas não passa dali. Uma admoestação mais acintosa resultaria na quebra do laço de solidariedade, um protesto pela incompreensão da sua situação pessoal, que se encontra acima de tudo e é a resposta mais importante e considerada pelo grupo. Se o coletivo ou algum seu integrante colocar dúvidas sobre a vida individual de cada um, gera-se discussão de imediato. Contudo, esta é benéfica e fundamental para que o grupo entenda os motivos da falta, como se a vida pessoal entrasse naquele espaço, por mais que se a queira afastar. A prédica, a explicação, possui contornos de creditação perante o coletivo. Tal como o trabalho motiva a construção de valores, os grupos de teatro amador possuem um *ethos* centrado num leque de importâncias particulares, que produzem e reproduzem. E isso explica muita coisa.

III. CONCLUSÕES

Apesar de todos os obstáculos, reais ou fictícios, o teatro continua a fazer-se porque o reconhecimento artístico, em todos os níveis de produção, é um facto de maior relevância. No caso da realidade que observamos, os grupos de teatro amador supervalorizam a creditação do coletivo local e relativizam a creditação do coletivo mais vasto: importam os vizinhos e a família, base sob a qual se constrói um elenco, e a própria enunciação de REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS locais presta-lhes tributo num espaço de valorização e celebração comum, de sedimentação da rede e comemoração da memória social. Mas não se pense que esta postura, quase autoritária, de cisão entre nós e os outros, de divisão e visão do mundo, impõe regras ao sujeito.

A fraca direção de cena, a liberdade que se concede à construção da “personagem”, conceito algo estranho para alguns atores amadores, a exemplificação da ação e a reprodução mimética do outro, o ensaiador, o colega ator ou uma referência real retirada de outros campos, a partida da “pessoa” para a “personagem”, elegendo primeiro o amigo pelas suas características físicas ou trejeitos de aproximação, são fatores que demonstram que a subjetividade é permitida e valorizada. Em outro plano comparativo, os grupos de teatro amador mais organizados, que geram e alimentam uma rede de partilha, procuram legitimação estética. A Sociologia do Teatro, dando conta das dinâmicas sociais, tem aqui a sua base de preocupação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, H. (1988). *Les Mondes de L'art*. Paris: Flammarion.

BIRDWHISTELL, R. (1970). *Kinesics and Context: Essays in Body Motion Communication*. Pennsylvania Press.

BOURDIEU, P. (2006) *A Distinção – crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Editora Zouk.

BORGES, V. (2007). *O Mundo do Teatro em Portugal: Profissão de Actor, organizações e mercado de trabalho*. Lisboa: ICS.

CROZIER, M., & FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Editions de Seuil.

DUBOIS, J. (2007). *La Mise en Scène du Corps Social*. Paris: L'Harmattan.

ELAM, K. (2002). *The Semiotics of Theatre and Drama*. London: Routledge.

LE BRETON, D. (1992). *La Sociologie du Corps*. Paris: Editions Metailié.

MELO, D. (2001). *Salazarismo e Cultura Popular (1933-1958)*. Lisboa: ICS.

ROSAS, F. (2012). *Salazar e o Poder: a arte de saber durar*. Lisboa: Tinta-da-china.

RUSSEL BROWN, J. (1995). *The Oxford Illustrated History of The Theatre*. Oxford: Oxford University Press.

WACQUANT, L. (2006). *Entre las cuerdas: cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

A CIÊNCIA NA ARTE MUSICAL DO SÉC. XX: DUAS CORRENTES CONTÍGUAS

The Science in XXth century musical work: two paralel visions

Sandra Cristina Costa Santos

Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

scaleiro@ipb.pt

José Luís Fangueiro Postiga

Universidade de Aveiro, Portugal

luispostiga@ua.pt

Resumo

Observando o desenvolvimento de múltiplas correntes estéticas no pós-segunda grande guerra, procura-se nas raízes das ciências denominadas de exatas, os conceitos abstratos que definem novas correntes estéticas da arte musical. Para isso, procuram-se as relações entre a matemática e geometria com a música desenvolvida por Karlheinz Stockhausen, particularmente em Gruppen (1955-57) para três orquestras, assim entre leis da física e sua exportação para os conceitos arquitetónicos e musicais de Iannis Xenakis, focando Metastaseis (1953-54) para 61 músicos.

Palavras-chave: *Música, Matemática, Teoria dos conjuntos, estocástica, Serialismo, Formalismo.*

I. INTRODUÇÃO

A segunda metade do século XX é marcada por uma panóplia de correntes estéticas musicais, que se verificam como consequências da incorporação de teorias e observações oriundas de áreas científicas, quer no domínio das ciências exatas, como das ciências sociais e mesmo dos conceitos espirituais vindos do oriente. O presente artigo pretende mostrar essas relações na definição de duas das correntes mais representativas e marcantes do século. Aborda os domínios do serialismo e formalismo, relacionando-os com as teorias matemáticas que surgem por detrás dos mesmos. Seria de todo impossível fazer uma representação completa de todos os movimentos e obras que manifestam cada abordagem referida. Por isso, selecionam-se Gruppen, de Karlheinz Stockhausen, com o serialismo integral, e Metastaseis, de Iannis Xenakis, com o Formalismo.

Segundo Fichet (1996, p. 295) as teorias de Stockhausen situam-se um pouco à margem das dos seus contemporâneos, isto porque os seus textos não apresentam sistemas particularmente inovadores. Na prática o que o distingue dos demais é a forma como o compositor não afirma as suas teorias com fundamentação científica rigorosa, nem pretende que estas sejam validadas cientificamente, apenas faz proposições no sentido de enquadrar os seus ideais num sentido lógico ensaísta. São por isso muitos os que contestam de forma veemente as suas afirmações, verificadas e desenvolvidas apenas num determinado contexto composicional, para uma obra ou conjunto de obras específicas. Sendo talvez o compositor mais influente da segunda metade do século XX, Stockhausen parte dos princípios enunciados no serialismo integral, para aplicar a teoria matemática dos conjuntos a todos os parâmetros que participam da produção da obra musical. O objetivo é a procura de uma unidade em torno desses pilares, de maneira evitar a escrita de obras que são atonais no domínio da altura mas formal, rítmica e timbricamente idênticas às que se realizavam sob a égide do sistema tonal. Já o conceito de Formalismo tem por base o realce da forma sobre o conteúdo ou significado. Segundo Pombo (s. d.), a escola formalista foi criada por volta de 1910 por David Hilbert, com o objetivo de criar uma técnica matemática que demonstrasse que esta disciplina estaria completamente livre de contradições. A pedra basilar desta teoria é que não existem objetos matemáticos, mas antes apenas axiomas, definições e teoremas ou fórmulas, podendo no limite deduzir-se a partir de regras uma fórmula partindo de outra. Do ponto de vista artístico, são formalistas as correntes de pensamento que privilegiam as regras, aspetos e valores formais de uma obra de arte em detrimento do seu resultado (XENAKIS,

1992). Nesta doutrina, a beleza de um objeto artístico é inerente à presença de uma forma adequada para caracterizar a configuração estética de um objeto. Por outro lado, é formalista a escola artística que atribui valor essencial à forma por oposição ao fundo, bem como aprecia e preconiza a arte *de per si*, isenta de preocupações morais ou sociais.

II. A TEORIA MATEMÁTICA DOS CONJUNTOS E NA MÚSICA

Pode-se apontar o *Mode de valeurs et d'intensités* de Olivier Messiaen, mostrado aos jovens compositores que participavam nos Cursos de Verão em Darmstad, em 1949, como o princípio musical do serialismo integral. Messiaen (*apud* GRIFFITHS, 2010, pp. 35-36) no prefácio à peça descreve como esta é composta como um contraponto a três partes, em que cada uma usa um conjunto diferente de doze sons cromáticos e outro de doze ‘durações cromáticas’. A sua real importância residia na sistematização precisa que precedia a composição da obra.

Juntamente com *Ile de feu*, o *Mode de Valeurs* e outras duas peças para piano, que formam os *Quatre Etudes de Rythme*, Messiaen realizou uma gravação do resultado sonoro, emitida nos cursos de 1951, tendo sido recebida por Stockhausen como uma “música fantástica das estrelas” (*apud* GRIFFITHS, 2010, p. 37), o que o levou a desenvolver a sua técnica composicional a partir destas bases de relação entre conjuntos de elementos.

A teoria que sustenta todo o sistema serial provém da Teoria moderna dos Conjuntos apresentada pelo matemático russo nascido na Alemanha, George Cantor. Segundo este, um conjunto é uma coleção de elementos, havendo uma relação básica entre um dado objeto que lhe pertence, independentemente do número de vezes que este aparece no conjunto, não sendo por isso relevante a quantidade de ocasiões que nele surge (CANTOR, 1915, pp. 85-6). Note-se então que matematicamente, esta teoria implica a noção de designações (ou termos) e proposições (ou frases), sendo que a primeira implica a indicação de objetos (números, pontos, conjuntos, funções, etc.), enquanto a segunda exprime afirmações (que podem ser verdadeiras ou falsas) (FERREIRA, 2001, p. 5). No mesmo sentido, se pode dizer que um conjunto é “definido por uma certa condição, $p(x)$: os elementos do conjunto são precisamente os objetos que convertem $p(x)$ numa proposição verdadeira” (*idem*, pp. 17-18). Refira-se ainda que musicalmente não existem conjuntos singulares, isto é, conjuntos com um só elemento, nem tão pouco conjuntos

vazios, ou seja, grupos sem nenhum elemento sonoro. Esses grupos, ou em linguagem matemática, conjuntos podem ainda possuir relações de interseção e diferença, consoante as relações possíveis entre os seus elementos. Mas cada conjunto pode ser visto como um elemento de outro e vice-versa, dependendo diretamente da dimensionalidade de observação do objeto. É neste conceito que o primeiro e grande impulso no desenvolvimento da teoria dos conjuntos se verifica nos denominados Axiomas de Zermelo-Fraenkel.

Pode-se dizer que a teoria dos conjuntos é aplicável a praticamente todo o tipo de música, mas é sem dúvida a complexidade de aplicação de relações entre conjuntos presentes no serialismo, quem maior aproximação realiza ao desenvolvimento da própria teoria matemática. A *Pitch Class Set Theory* (teoria dos conjuntos de classes de alturas) estruturada por Allen Forte (1973) manifestou-se como um importante ponto de apoio entre as diferentes áreas científicas, ao revelar princípios da teoria dos conjuntos na elaboração da linguagem musical atonal. Tendo partido dos escritos de Milton Babbitt na década de 50, que não constituíam em si uma teoria mas apresentavam como objetivo principal demonstrar que “*dentro desta diversidade de estruturas, da sua flexibilidade e precisão, o sistema de doze sons não deve nada a todos os sistemas musicais do passado ao presente*” (BABBITT, 1960, p. 259 *apud* FICHET, 1996, p. 256), Fichet apresenta a teoria como próxima dos ideais schenkerianos, onde se procura as estruturas profundas no seio da complexidade musical revelada pelo resultado auditivo. Procura-se assim descobrir pela segmentação de uma partitura as unidades musicais de uma obra, as estruturas que são comuns outras partituras, pois qualquer uma dessas unidades “deve ser vista como objetos de análise” (FORTE, 1977, p. 83). A relação entre a matemática e a música começa por se verificar pela já tradicional analogia entre as notas musicais e os números inteiros. Com efeito, considerando o universo sonoro tradicionalmente notado, com divisões da oitava em doze meios tons cromáticos, associa-se facilmente dois universos distintos e igualmente infinitos, o dos números inteiros e o dos sons de notação tradicional. Tal como na matemática se parte de um ponto 0 em direções crescente e decrescente, negativa, também nas notas musicais se toma um elemento de partida, normalmente o dó central, denominado em Portugal de índice 3. Cada meio tom cromático que se avança no sentido ascendente corresponderá ao número positivo de espaços semitonais que separam o som do ponto de partida. No sentido oposto, o número será naturalmente negativo. Contudo, a relação numérica em função das notas que representam revelam classes de equivalência,

isto é, subconjuntos que cujas alturas se repetem à distância de oitava, ou seja 12 meios tons acima. Assim, tal como não existe definição de índice na abordagem musical a determinada escala, pode-se associar um determinado número a sua correspondência de altura, independentemente do registo em que encontre. A. Forte denomina este subconjunto de Classes de Altura (Pitch Class).

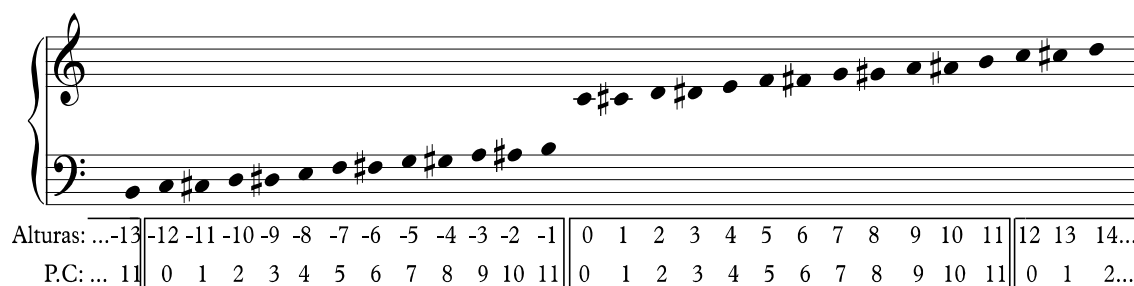


Fig. 1. Ordenação e Relação entre alturas e Classe de Alturas (P.C.)

Desta forma, um intervalo musical corresponde uma razão matemática de diferença entre dois valores, e enquanto tal analisados pelos princípios que os orientam: a transposição, como soma e subtração de fatores; a ampliação intervalar como elemento resultante de multiplicação. Assim, nas relações matemáticas são estruturadas as organizações formais e musicais.

Gruppen, K. Stockhausen

Composta entre 1955 e 1957, a escrita de “Grupos” para três orquestras é das primeiras obras pós 1950 a usar o espaço, enquanto elemento de difusão, incluído como dimensão estrutural do processo organizativo. Contudo, não é este o princípio fundamental da organização da obra, mas antes uma consequência da necessidade de integrar as dimensões do tempo, enquanto elemento percebido de forma natural, no panorama de controlo efetivo e coerente dos seus elementos seriais. Neste sentido, a própria noção de altura é vista pela primeira vez como um elemento temporal, pela sua definição científica, uma vibração que ocorre num determinado espaço de tempo. Assim, “Espaço e Tempo mantêm-se unidos na constituição estrutural de *Gruppen* como dimensões musicais num contínuum inquebrável e palpável” (MISCH *et al.*, 1998, p. 144).

Ao abordar grupos de notas, fixos através de parâmetros também eles organizados pela própria série, cuja atitude de resto se reflete no nome da obra, Stockhausen altera a sua própria metodologia de pré-ordenação composicional, de maneira a que não sejam os parâmetros de registo associados a notas individualizadas, mas antes às características do grupo a que pertencem. Neste sentido, é o tempo que se apresenta como elemento base de organização de todas as estruturas grupais da obra. Se uma frequência é o resultado de um número de ciclos completos num segundo, então tempo e altura são elementos do mesmo espaço matemático, com uma unidade básica idêntica.

Ao se relacionar os dois conceitos, Stockhausen apresenta dois fatores operativos resultantes em comportamentos sonoros: pelo fator de multiplicação, o resultado apresenta-se como uma série proporcional de sub-harmónicos, pois a fase mais curta corresponderá a uma razão temporal e de frequência de $1/2000''$, enquanto a mais longa a $1/166''$; pelo fator de divisão o resultado é precisamente o inverso, pois de a fase fundamental for semibreve = $1/100''$, então a 12ª fase corresponderá a uma quíáltera de doze elementos de colcheia = $1/1200''$.



Fig. 2 Relação de multiplicação entre a duração e a frequência (fase) correspondente (MISCH, idem, p. 154)

A repetição do conceito aos âmbitos alargam-se aos âmbitos do registo e do timbre. Neste contexto, o conceito de formante, enquanto elemento de bandas de concentração energética de vibração no seio do universo sonoro (fig.3).

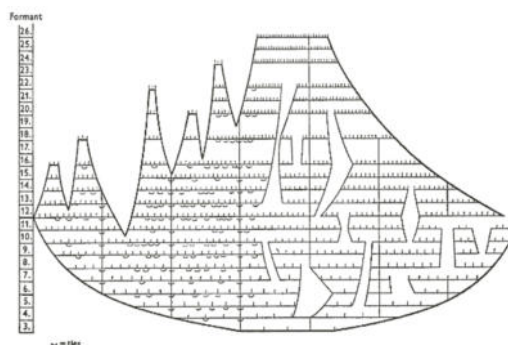


Fig. 3 - Formante-espectral no grupo 7 (HARVEY, 1975, p. 67)

III. A TEORIA DOS CRIVOS E DAS PROBABILIDADES: FORMALISMO E ESTOCÁSTICA

A abordagem formalista na música viria a ser o ponto de partida de Iannis Xenakis para o desenvolvimento de métodos composicionais através da teoria das probabilidades à qual chamou de Estocástica. Este formalismo consiste na criação de um sistema lógico e coerente, inspirado nas matemáticas, aplicando a um conjunto de dados (neste caso material musical) as suas leis e princípios, utilizando fórmulas pré-existentes ou elaborando novas fórmulas através de leis e/ou princípios lógicos e coerentes. No prefácio a *Formalized Music* (1992, p. ix), o compositor refere que a abstração e formalização do ato criativo conduziu a uma relação fértil com a matemática, passando a qualificação estética de determinado fenómeno musical e ter de ser feita pela inteligência que cada um carrega, ao invés de poder ser considerada ‘belo’ ou ‘feio’.

Desde a antiguidade os conceitos formais estiveram sempre na interligação entre a arte e a matemática, buscando uma resposta para os contrastes existentes entre os conceitos de acaso, desordem e desorganização e seu opostos razão, ordem e organização, respectivamente. Contudo, nas teorias mais recentes tem-se verificado que o acaso é passível de ser estudado em diferentes níveis, transformando-o em elementos passíveis de racionalização através da estatística. O *stokos*, termo grego que significa ‘tender irresistivelmente em direção a um objetivo’ (SANTANA, 1998, p. 21), surge então como abordagem necessária para equilibrar a presença ou ausência de casualidade que, segundo o compositor, permite a explicação do mundo, e consequentemente do fenómeno sonoro, como um conjunto de leis que controlem os conceitos de probabilidade, estatística, entre outros. Para Xenakis este termo exprime a ideia de massas que se direcionam para um meio, um estado de estabilidade, promovendo um alargamento das regras e leis de composição, pois estes fenómenos que são da natureza e regidos por leis internas, não podem ser resolvidos por conceitos como o contraponto ou a harmonia, obrigando à busca de outros princípios e procedimentos que possam realizar o seu controlo e organização no espaço e no tempo.

Segundo Fichet (1996, p. 229), para criar a música estocástica o compositor adapta várias das fórmulas e princípios da teoria das probabilidades para tentar controlar elementos particularmente complexos que excedem as possibilidades humanas. É o próprio compositor que refere que “fazer música significa exprimir a inteligência humana por meios sonoros. Inteligência no seu sentido mais amplo que compreenda não só os

caminhos da lógica pura, mas também os da lógica dos afetos e da intuição” (XENAKIS, 1992, p. 203). No mesmo sentido, Santana (1998, p. 19) refere que “a música – talvez isso se deva à sua essência abstrata – é uma arte que tende à conciliação do pensamento científico e da criação artística, através da música”. A estocástica engloba então “tudo o que é de natureza aleatória ou assente no acaso, ou conjunto de eventos considerados independentemente de toda a espécie de causa, encadeamento ou determinação. A estocástica estuda e formula as leis dos grandes nomes, dos eventos raros, dos processos aleatórios, etc.”

Metastaseis, I. Xenakis

A primeira fórmula probabilística usada baseia-se na Teoria Cinética do Gás, desenvolvida Boltzmann e Maxwell no final do século XIX (Fichet, 1996, p. 230), e do progresso do conceito de entropia apresentado por R. E. Clausius (SANTANA, 1998, p. 21). Esta noção, musicalmente falando, permite controlar a passagem de um estado sonoro a outro de características diferentes e vice-versa, podendo tais movimentos ser contínuos e progressivos ou, pelo contrário, explosivos e imediatos. Além disso, a entropia associa-se ao conceito de acaso se este caracterizar um estado de desordem ou desorganização de um sistema.

Xenakis introduz a estocástica na música com *Metastaseis* (1953-54), para orquestra de 61 instrumentos, sendo esta obra “um estudo sobre as evoluções sonoras contínuas e um trabalho teórico sobre as probabilidades” (DURNEY, 1972, p. 5). O glissando, enquanto meio estrutural da obra, assumia-se para Xenakis como a linha mais sensível da música, e associava-se à movimentação das moléculas estudadas na teoria cinética do gás. Assim, a relação entre velocidade e temperatura é adaptada ao conceito musical de velocidade de emissão e frequência do som. O resultado é uma sucessão de eventos contínuos e descontínuos, linhas e sucessões de pontos, mutações contínuas onde são assinaladas as componentes moleculares com representações permanentes das ‘moléculas’ pela articulação dos wood blocks, primeiro, e dos pizzicatos das cordas, depois. No entanto, para além dos glissandos serem usados individualmente em todos os elementos do ensemble de cordas, o compositor individualiza cada um dos sessenta e um elementos que compõem a orquestra. A estocástica é também resultado do uso de procedimentos matemáticos, nomeadamente através de progressões geométricas que correspondem à secção de ouro, e que promovem a combinação de estruturas intervalares, de duração, de

timbres e de dinâmicas. Nas palavras do compositor “Tornei-me mais interessado na ideia de mudança contínua e descontínua. Em *Metastaseis* a forma é representada pelos glissandos, mais tarde pela permutação de intervalos e também a organização do tempo é baseada na secção de ouro” (BALINT, 1996, pp. 72-73).

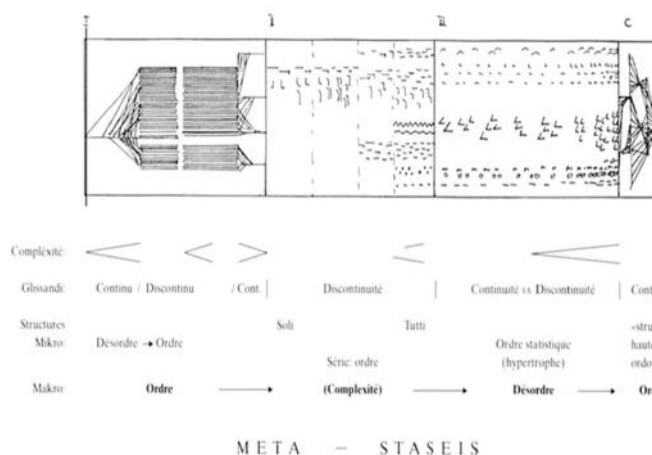


Fig. 4 – Estrutura Geral da Obra (XENAKIS, 2012).

Metastaseis é também a primeira grande obra resultante da interdisciplinaridade entre a arquitetura e a música composta por Xenakis. A relação da aplicação dos mesmos princípios aos dois ramos da arte manifesta-se de forma clara na estruturação do Pavilhão Phillips para a exposição internacional de Bruxelas em 1958: as linhas hiperbólicas apresentadas encontram um paralelo com o próprio esquema gráfico de *Metastaseis*, nos glissandos das cordas entre os compassos 309 e 313. A forma adotada pelo compositor para a sua obra musical não tinha hierarquia, pois sem ponto de partida ou chegada comparava-se à “forma momento” desenvolvida por Stockhausen, embora os ‘momentos’ xenakianos fossem bastantes mais extensos, sendo que cada um possui um forte sentido de direcionalidade e desenvolvimento interno.

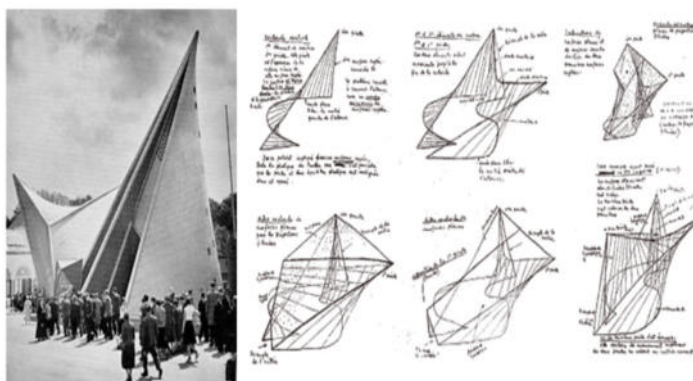


Fig. 5 Pavilhão Phillips e croquis da sua estruturação por Xenakis e Corbusier (XENAKIS, 2012).

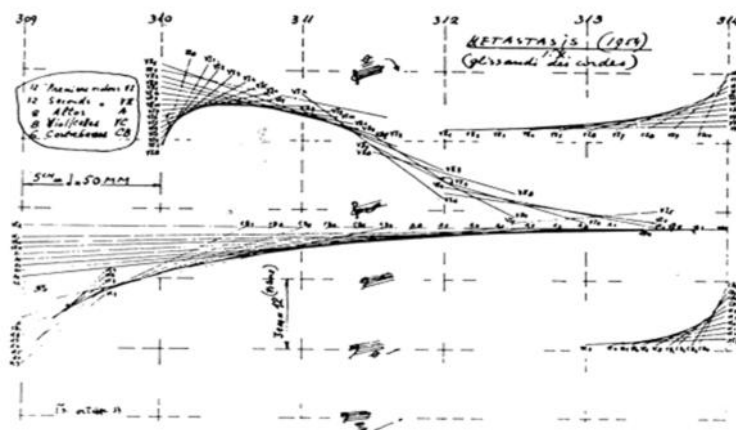


Fig. 6 Metastaseis: compassos 309 a 314 – representação gráfica (XENAKIS, 2012).

IV. CONCLUSÕES

O desenvolvimento musical erudito dos últimos anos tem sido feito com recurso a uma reinterpretação de elementos que são, na sua grande maioria, pertencentes a áreas do conhecimento que não da música. Esta importação de conceitos é feita em dois âmbitos: na incorporação de teorias e metodologias pertencentes a outras áreas científicas no desenvolvimento de novas técnicas de construção e organização de materiais composicionais; no uso de metodologias desenvolvidas por outros ramos de conhecimento para o desenvolvimento de estéticas musicais; na representação de comportamentos e posturas sociais e civilizacionais com recurso a uma fusão entre manifestos característicos e novos processos de análise e criação de fenómenos sonoros.

Em *Gruppen* de Stockhausen verifica-se o uso de teorias matemáticas no desenvolvimento e organização dos materiais musicais, bem como na sua elaboração formal. Em *Metastaseis* Xenakis verifica-se a origem de conceitos, gestos e organizações musicais paralelos aos que dão origem a obras arquitetónicas.

Em ambos os casos se verifica uma atitude composicional na busca pela inter-relação com outras disciplinas da base de desenvolvimento das novas linguagens que caracterizam o pensamento contemporâneo musical. Face a esta atitude, pode-se afirmar que, na organização dos materiais musicais de cada obra dos últimos 50 anos existe uma ação interdisciplinar, que preside à construção de novos conceitos musicais, que por sua vez marcam padrões estéticos que servem de marcos para o desenvolvimento da própria linguagem musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FICHET, L. (1996). *Les Théories Scientifiques de la Musique aux XIXe et XXe Siècles*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.

POMBO, O. (s.d.). *Formalismo*. Disponível em:

<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/oPOMBO/seminario/fundmat/formalismo.htm>

XENAKIS, I. (1992). *Formalized Music – thought and mathematics in composition*. New York: Pendragon press.

GRIFFITHS, P. (2010). *Modern Music and After – directions since 1945*. (3.rd). New York: Oxford University Press.

CANTOR, G. (1915). *Contributions to the founding of the theory of transfinite numbers*. (P. Jourdain, Trad.). New York: Dover publications

FERREIRA, J. (2001). *Elementos de Lógica Matemática e Teoria dos Conjuntos*. Lisboa: Departamento de Matemática do Instituto Superior Técnico.

FORTE, A. (1977). *The Structure of Atonal Music*. New Haven and London: Yale University Press.

MISCH, I., HENTSCHEL, F., & KOHL, J. (1998). On the Serial Shaping of Stockhausen's Gruppen für drei Orchester. *Perspectives of New Music*, 36(1), 143-187. doi: 10.2307/833579

SANTANA, H. (1998). *L'Orchestration chez Iannis Xenakis: l'espace et le rythme, fonctions du timbre*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Sorbonne, Paris.

DURNEY, D. (1972). Itinéraire. *L'Arc*, nº51. Aix-en-provence.

BALINT, A. V. (1996). *Conversations with Iannis Xenakis*. London: Faber and Faber.

ESTIMULANDO A INTELIGÊNCIA CINESTÉSICO-CORPORAL NUMA VIVÊNCIA “EXTRAORDINÁRIA”

Stimulating Cinesthetic-body Intelligence in a "Extraordinary" Experience

Sefisa Quixadá Bezerra

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Brasil

sefisaquixada@gmail.com

Levi Leonido

Centro de Investigação em Ciências e Tecnologias das Artes – Universidade Católica Portuguesa. UTAD.

levileon@utad.pt

Elsa Maria Gabriel Morgado

Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos Universidade Católica Portuguesa- Braga- Portugal.

levielsa@utad.pt

Rebeca Sales Viana

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Brasil

rebecasalesviana@gmail.com

Resumo

Todos nós possuímos inteligências e somos capazes de desenvolvê-las. O reconhecimento destas inteligências facilita processos de ensino mais individualizados, que ajudam a compreender os conteúdos nos quais se tem mais dificuldade. Howard Gardner, psicólogo norte americano, estudou e identificou as inteligências e como se manifestam, dentre elas, a cinestésico-corporal. Se buscará, como objetivo deste trabalho, aplicar estímulos à inteligência cinestésico-corporal dos alunos para reconhecimento de suas potencialidades individuais e para preparação para aprendizagem subsidiando a inclusão de novas metodologias de aprendizagem numa perspectiva multidisciplinar. Foi trabalhado com um grupo do curso de Administração da Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral-CE, numa abordagem vivencial com metodologia participante, classificada como qualitativa. Foi percebido, a partir de relatos e das vivências, que o reconhecimento das potencialidades dessa inteligência e seu uso eficiente podem influenciar e otimizar o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: *inteligências, cinestésico-corporal, aprendizagem.*

I. INTRODUÇÃO

As universidades são reconhecidas e respeitadas, como centros de formação e difusão do saber e de conhecimentos específicos, importante *locus* de progresso para as ciências e para o momento histórico de cada sociedade. Parte-se do pressuposto, de que é reconhecida a participação do ensino superior como importante instrumento social na construção do desenvolvimento sustentável e que na atualidade, os princípios baseados na ética, cidadania e responsabilidade social são à base da sociedade do conhecimento, onde devem se desenvolver avançadas tecnologias de ensino, maiores possibilidades para a inclusão social e democracia do saber. Para Demo (199, *apud* ANGELONI & ZANELA, 2006), “uma universidade moderna se define como instituição onde se aprende a aprender, que tem sua importância à medida que representa o desafio atual da educação superior sendo o instrumento central da modernidade da sociedade e da economia”.

Acrescentando-se a preocupação e a reflexão do papel do homem nesse contexto, vê-se a iminente necessidade de estudar o seu agir e repensar suas atitudes.

Como perceber e elencar as necessidades que os estudantes precisam desenvolver durante a sua permanência na universidade? Como perceber as inteligências, de acordo com Howard Gardner, mais necessárias a serem desenvolvidas, com a ajuda da formação universitária, que favoreça uma melhoria no desempenho dos estudantes/cidadãos no exercício da sua profissão?

Partindo dessa questão e unindo a algumas experiências vividas, iniciamos uma forma de conduzir os processos educativos de maneira mais ativa, buscando melhorar o desempenho individual trazendo uma perspectiva diferenciada para o grupo em questão, destacando que as pessoas, embora tenham suas inteligências, competências, talentos, valores individualizados, muitas vezes precisam ser estimuladas para se reconhecerem, e bem sabemos o quanto são necessárias essas qualidades para as pessoas sobreviverem em meio a competitividade que enfrentam nesses cenários da sociedade atual.

Se buscou, como objetivo deste trabalho, aplicar estímulos à inteligência cinestésico-corporal dos alunos para reconhecimento de suas potencialidades individuais e para preparação para aprendizagem subsidiando a inclusão de novas metodologias de aprendizagem numa perspectiva multidisciplinar.

Na tentativa de dinamizar a aprendizagem no curso de administração, trouxemos referências teóricas de outras ciências, principalmente a Teoria das Inteligências Múltiplas, e montamos práticas na perspectiva de melhorar a aprendizagem, visto que essa tem uma amplitude espetacular e atende as mais diversas questões, mas para isso se faz necessário objetivá-la e adequá-la às questões contextuais e de formação ao curso empregado.

A maior referência teórica utilizada para trabalhar aprendizagem e seus estímulos foi a Teoria das Inteligências Múltiplas definida por Howard Gardner. Gardner (1994) define a inteligência como uma habilidade ou um conjunto de habilidades que possibilitam ao indivíduo resolver problemas ou modelar produtos como consequência de um ambiente ou cultura específica. A Teoria das Inteligências Múltiplas, preconiza que todo indivíduo é portador de inteligências, que elas se processam de forma e em locais diferentes no cérebro e que, sendo estimulada a mente pode se desenvolver plenamente. Ainda Gardner (1994) inteligência é a capacidade de resolver problemas que sejam valorizados dentro de um ou mais contextos. Assim, uma competência intelectual humana deve apresentar um conjunto de habilidades para resolução de problemas, assim como para encontrar e criar novos problemas. A Teoria das Inteligências Múltiplas veio para explicar como se processa a existência, a apreensão, desenvolvimento, manifestação, plenitude, uso dos sistemas de símbolos existentes necessários e adequados a nossa realidade, cultura e vida e mais ainda, também a sua negação, quando o próprio Gardner estudou os *idiots savants* e os prodígios.

A Teoria de Gardner (1995, p. 25) é referendada pela afirmação que todos os seres humanos possuem inteligências, “elas são o que nos torna humanos, falando em termos cognitivos, rompendo com a ideia de que a inteligência é única e se apresenta igual a todos os indivíduos”. Gardner (1994, prefácio, p.ix) questionou a suposição de que a inteligência “possa ser medida por instrumentos verbais padronizados como testes de respostas curtas realizadas com papel e lápis” e, finalmente detalhou as inteligências: Lógico-matemática, Linguística, Musical, Espacial, Corporal-cinestésica, Intrapessoal, Interpessoal, Naturalista e Existencial, elas são independentes umas das outras e autônomas, assim, um mesmo indivíduo pode ter um tipo de inteligência muito desenvolvido e outro ou outros tipos de inteligência pouco desenvolvido.

As inteligências identificadas por Gardner são:

Linguística: capacidade de compreensão, de processamento de pensamentos e de expressão através da linguagem oral e/ou escrita;

Lógico-matemática: capacidade em lidar com lógica e com números matemáticos e com capacidade científico-matemática;

Espacial: capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial e ser capaz de manobrar e operar utilizando esse modelo;

Musical: capacidade de fazer e perceber notas musicais e leitura de sons, cantar e tocar algum instrumento;

Corporal-Cinestésica: capacidade de usar o próprio corpo para expressar uma emoção, jogar um jogo ou criar um novo produto, desenvolver mais facilmente habilidades para controlar os movimentos do corpo;

Intrapessoal: capacidade de (re)conhecer os aspectos internos de si mesmo, formando um modelo que possa conduzi-lo a orientar o seu próprio comportamento e operar efetivamente a sua vida;

Interpessoal: capacidade de perceber as diferenças entre as pessoas e compreendê-las, perceber suas intenções e desejos, o que as motiva, como trabalham e possibilitar trabalhos em grupos cooperados;

Naturalista: capacidade para reconhecer flora e fauna, fazendo distinções relativas ao mundo natural (reconhecendo e classificando plantas, animais, minerais, incluindo rochas e gramíneas e toda a variedade de fauna, flora, meio-ambiente e seus componentes) e para usar essa habilidade produtivamente na agricultura ou na biologia;

Espiritual ou Moral: capacidade que depende imensamente dos valores culturais onde o indivíduo está inserido, se mobiliza pelos valores de uma cultura e não pelos comportamentos manifestados ou valorizados.

Sendo essas duas últimas consideradas inteligências candidatas. Todos os tipos de inteligência devem ser valorizados tanto em testes psicológicos como na vida prática.

Todos nós possuímos todas essas inteligências e somos capazes de desenvolvê-las, mas acabamos tendo maior aptidão para umas ou outras. O reconhecimento destas inteligências facilita processos de ensino mais individualizados, que ajudam o aluno a compreender os conteúdos nos quais tem mais dificuldade, a partir de sua inteligência mais desenvolvida. E “enquanto persistir a ideia de inteligência como unicidade e não utilizarmos o plural, inteligências, nada vai mudar”, defendeu Celso Antunes. É até difícil encontrar uma atividade que estimule apenas uma só inteligência, porque elas são complementares, elas interagem, são involuntariamente sinérgicas.

Especificamente sobre a Inteligência Cinestésico-Corporal, que foi a inteligência utilizada na prática do estudo, temos um Breve Mapa Resumo:

<i>Origens Evolutivas</i>	<i>Componentes Centrais</i>	<i>Sistemas Simbólicos</i>	<i>Fatores Desenvolvimentais</i>	<i>Estados Finais Superiores</i>
Evidências de uso antigo de instrumentos e ferramentas	Capacidade de controlar os movimentos do próprio corpo e de manipular objetos habilmente	Linguagem de sinais, braile	Variam, dependendo do componente (força, flexibilidade, etc) ou do domínio (ginástica, mímica, etc)	Atleta, dançarino, escultor (por exemplo, Jesse Owens, Martha Graham, Auguste Rodin)

Fonte: Adaptado de ARMSTRONG (2001, pp. 16-18).

A maior característica desta inteligência é a capacidade de usar o próprio corpo de maneiras altamente hábeis e diferenciadas voltadas a algum objetivo muito bem definido. Envolve igualmente a capacidade de trabalhar com habilidade objetos, tanto os que envolvem movimentos finos dos dedos e das mãos quanto os movimentos grosseiros do corpo, ou seja, manifesta-se na habilidade do uso do corpo para propósitos funcionais como na habilidade com as mãos para a manipulação de objetos. Gardner (1995, p. 161) afirmou que “quase todos os papéis culturais exploram mais de uma inteligência; ao mesmo tempo nenhuma performance pode ocorrer simplesmente através do exercício de uma única inteligência...com a mente treinada para usar o corpo adequadamente e o corpo treinado para responder aos poderes expressivos da mente” representando a interação entre os sistemas perceptivo e o motor. Quando se fala em uso adequado do corpo como uma forma de inteligência é usar o corpo para a representação de uma atividade que envolve funções de nível e qualidade elevada e exigidas para determinadas profissões e desenvolvimento de talentos e não é meramente como uma simples habilidade física. Segundo Antunes (2006, p. 15) “é usada por todas as pessoas, mas é evidente que em algumas se manifesta com esplendor e grandeza, é a única inteligência cujo aprimoramento implica em ‘qualidade de vida melhor’”.

A palavra cinestésico refere-se aos movimentos finos do corpo, aqueles obtidos através de ações sensoriais do tato, paladar, olfato e audição, correspondendo a sensibilidades mais finas e sutis, daí inclui-se a memória, a percepção de textura através do tato, mímicas, etc, não somente as ações que envolvem corpo, músculo, força e seus movimentos mais amplos. “O estímulo integral dessa ‘extraordinária’(grifo meu) inteligência não pode omitir a sensibilidade dos movimentos breves”(ANTUNES, 2006).

As principais manifestações de inteligência corporal são:

DANÇA *como veículo de expressão religiosa, diversão, recreação, fins educacionais, ensino e aprendizagem, divulgação de cultura e valores, venda de produtos, e ainda, atividade econômica, dentre outras;*

PERFORMANCE *como ator ou atriz, que requer capacidade de encenação, de recriar cenas, imitações, mímicas;*

ATLETA *sobressai-se pela velocidade, poder analítico, graça, precisão, trabalho em equipe, fonte de prazer, meio de entretenimento, observação hábil, estímulo, liberação , inclusive para quem observa;*

INVENTOR *aquele que desenvolve a capacidade de fabricar e transformar objetos, tanto diretamente com o corpo quanto através de outros instrumentos.*

Fazer despertar a inteligência num indivíduo é uma das correntes conceituais presentes. A inteligência manifesta-se segundo o desenvolvimento do indivíduo, sua idade, seu contexto social, suas experiências em grupo, em família, suas experiências na aprendizagem formal e no meio afetivo.

A proposta ao se trabalhar com Teoria das IM com os alunos do curso de administração se deu pela possibilidade de trabalhar vários aspectos da formação como a aplicação direta da teoria e como afirmou o próprio Gardner: todos temos todas as inteligências: o uso de técnicas possibilitando a adoção da visão pluralista da mente, mostrando que podemos ensinar assuntos importantes de mais de uma maneira, reconhecendo que as pessoas tem forças e estilos cognitivos diferenciados e trazendo uma interação multidisciplinar para o curso de administração com possibilidades de interação com diversas ciências e inteligências tanto no método como no processo.

O uso de diversas estratégias, sejam de aspectos lúdicos ou vivenciais ou operacionais mostram um cenário com amplas possibilidades de aprendizagem onde as habilidades se complementam havendo inserção de metodologias ativas com aulas interativas, trocas de realidades e ainda possível aprendizagem ao abrirmos as mentes para o novo, saindo do pragmático, próprio da administração.

A aprendizagem deve lidar com mais questões pontuais da sociedade, como afirmou Demo (2009, p. 52) “aprender é constituir um sujeito capaz de história própria, apresentando ainda outras marcas centrais, com destaque para a questão emocional e das inteligências múltiplas.”

Para Angeloni e Zanella (2006, p. 6)

“a formação do administrador se direciona para a dicotomia entre generalista e especialista: ideal seria um misto de generalista e especialista, na prática não se está formando nem uma coisa nem outra. Isto porque a decisão de formar um generalista com alguma especialidade depende de um currículo equilibrado de disciplinas teóricas e práticas”.

A proposta foi com educação superior e acreditou-se que os momentos de aprendizagem se reproduziram no sentido de terem a mesma importância ponderando proporção e maturidade. Tratou-se de um “novo processo” para e de aprendizagem que possibilitasse um incremento na relação professor e aluno, com técnicas de abordagem ativas contribuindo para elevar a eficiência e eficácia da aprendizagem favorecendo o uso intensivo dos estímulos à inteligência cinestésico-corporal possibilitando gerar habilidades para resolver problemas e conduzir projetos na área específica aplicada.

A definição da estratégia e o recurso ou instrumental a ser utilizado vai até onde houver a criatividade, o atingimento da finalidade do assunto que estiver sendo tratado, a unidade curricular permitir e principalmente, até onde os alunos estiverem absorvendo e aceitando.

A ação do lúdico resgata sentimento, trabalha com comportamento, e ainda que, tão importante quanto pensar no que se está fazendo, é dar sentido ao que está fazendo com emoção e de forma extraordinária.

II. METODOLOGIA

Trata-se de uma investigação social de natureza qualitativa, com abordagem vivencial e metodologia participante. Foi “um processo que utilizando a metodologia científica permitiu a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social” (GIL,1999, p. 42). Classificada como exploratória descritiva, pode-se afirmar que tratou-se de uma etapa de uma investigação mais ampla mas também foi passível de ser estudada a partir da descrição do grupo e das suas manifestações.

O local desse estudo foi uma universidade de médio porte (aproximadamente oito mil alunos) em uma cidade do norte do Ceará-Brasil com uma população próxima a 250 mil habitantes. O curso de Administração estudado pertence a Universidade Estadual Vale do Acaraú, ele foi criado em 1995 e já está na quarta revalidação.

O universo da pesquisa são os estudantes do primeiro semestre do citado curso com matrículas ativas no sistema acadêmico, totalizando quarenta e três alunos, dados de 2015.2 (segundo semestre de 2015). Desse universo foi retirada uma parcela representativa (amostra), um grupo de quatorze alunos escolhidos de forma não probabilística por aceite. Esta opção pelo primeiro semestre deu-se por termos, ao mesmo tempo, acesso a população, por terem característica bem similares do restante do universo tanto do semestre como outras representações (sócio-econômicas, por exemplo) e por ampla aceitação do grupo em participar do estudo, cumprindo as regras e relatos necessários e, inclusive permitindo registros áudio-visuais durante a sua realização que ocorreu no decorrer de duas semanas de duração.

Diariamente, os alunos exercitavam várias atividades diferentes no qual informados antes, do que se tratava, como deveriam executar e qual era o seu objetivo. No final, eram coletadas opiniões sobre o formato da vivência, seu desenvolvimento, aproveitamento, aprendizagem, além de relatos espontâneos individuais. O local de realização era climatizado, decorado e fechado, era solicitado que não se evadissem fora do horário permitido e sem interrupções externas, fosse telefone, entre outros, com bastante atenção para tempo necessário para cada atividade. Foi definido material de acompanhamento, didático, instrumental e roteiro como planos de aula, destacamos o trabalho com os métodos ativos de aprendizagem. Mesmo se tratando de uma vivência, havia a definição de procedimentos específicos sistematizados e para o resgate necessário das informações e para, havendo a possibilidade, poder ser replicado por outros profissionais.

III. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Scheffler (1974, *apud* MOREIRA, 2003, p.131) reconhece,

“em ensino, a grande diferença que existe em obter êxito e tentar obtê-lo. Assim,... o êxito em ensinar implica em que o aluno aprenda, seja lá o que for que se está ensinando. Ninguém pode dizer que ensinou se o aluno não aprendeu”.

Para Gardner o propósito da escola deveria ser o de desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a atingirem seus objetivos de ocupação adequados ao seu espectro particular de inteligência, daí a proposição da escola centrada no indivíduo, voltada para um entendimento e desenvolvimento do perfil cognitivo individual. A grande possibilidade que vemos em usar a Teoria das IM na aprendizagem ativa é a infinidade de meios que podem ser usados além das várias inteligências que podem ser trabalhadas e dependendo da ciência, ainda haver ações pontuais. “A Teoria das Inteligências Múltiplas foi desenvolvida numa tentativa de descrever a evolução e a topografia da mente humana. A mente é um instrumento multifacetado, de múltiplos componentes, que não pode, de qualquer maneira legítima, ser capturada num simples instrumento estilo lápis e papel” (TRAVASSOS, 2001, p. 12). Portanto, a necessidade de se repensar os objetivos e métodos educacionais torna-se profunda. A educação, a partir das premissas pluralista de Gardner (1994) deveria ser modelada de forma a responder a essas diferenças, garantindo que cada pessoa recebesse uma educação que maximizasse seu potencial intelectual, individual.

Foi percebido, a partir dos relatos e das vivências:

- i. que os participantes não tinham real noção da influência da inteligência cinestésico-corporal em suas vidas;
- ii. que havia pouco reconhecimento de algumas de suas potencialidades, como habilidade motora, auditiva, visual, tátil, manual, da coordenação delas entre si;
- iii. que a memória faz parte da inteligência cinestésico-corporal e como o seu uso interligado com outras inteligências pode influenciar e otimizar a aprendizagem;
- iv. que foi uma experiência “extraordinária” e que as aulas e a aprendizagem seria bem mais produtiva com essa preparação.

Para uma aprendizagem mais eficiente e eficaz, podendo, inclusive fazer uso do conceito das mentes para o futuro de Gardner (2003) quando salienta que a mente do futuro têm ser sintética, disciplinada, criativa, respeitosa e ética, sendo as três primeiras essenciais para as organizações e as outras para o bom convívio humano em sociedade, para Administração são vitais e impactantes, devemos considerar a necessidade de melhorar a forma de aprendizagem e disseminação do conhecimento vigente, ao contrário a mente do futuro sempre será do futuro, é necessário uma movimentação ativa no ensino tornando os alunos mais responsáveis por seu desenvolvimento e aprendizagem. São muitas as tecnologias vigentes para meios de aprendizagem que não acompanham esse incremento. E ao mesmo tempo, é muito sutil o tratamento que deve ser dado a interdisciplinaridade dentro do contexto universitário para que se processem as modificações necessárias.

IV. CONCLUSÕES

A Universidade não deve ficar só desempenhando procedimentos gerenciais, é o espaço como dizia Readings (1983, p. 13) do “aprender a aprender, proporcionando ao aluno uma visão holística e multidisciplinar desenvolvendo o espírito crítico e habilidades de abstração e inovação”.

Foi percebido, a partir de relatos e das vivências, que os participantes não tinham real noção da influência e reconhecimento de algumas de suas potencialidades, como habilidade motora, auditiva, visual, tátil, manual, da coordenação delas entre si e do uso eficiente da memória e como essas podem influenciar e otimizar sua aprendizagem. Voltamos a refletir na responsabilidade da universidade em proporcionar aos indivíduos tantos compromissos com valores e contextos históricos, sociais e educacionais. A imagem do administrador com formação acadêmica, tecnológica e com utilização dos recursos de informática e de práticas voltadas para as demandas do mercado já está reconhecida. Acreditamos na inserção de práticas renovadas de aprendizagem que possibilitem inserir em seus contextos conhecimentos, competências, habilidades e atitudes em sintonia com as expectativas das organizações e anseios da sociedade e com possibilidade de optar pela melhor alternativa diante das oportunidades de trabalho, mais humanas mais compartilhadas e mais justas.

Segundo Abreu e Masetto(1982) qualquer que seja a forma adotada de ensino da instituição existem princípios comuns a todos os que se preocupam com a aprendizagem do aluno, são eles: toda aprendizagem, para que realmente ocorra, precisa ser significativa para quem aprende... suscite, modificações no comportamento do aluno (*grifo meu*), deve ser pessoal, envolvendo mudança de comportamento e comportamento é individual, precisa visar objetivos realísticos, para que se seja significativo para quem vai receber, se não houver a possibilidade de uma práxis, talvez não cause interesse, precisa ser acompanhada de um feedback imediato, tratando-se de um proposta ativa a melhor forma, a interação deve ser permanente no processo e as dúvidas dirimidas no decorrer da ação e embasada em um bom relacionamento interpessoal, os atores da aprendizagem são seres humanos, professor, alunos, e a comunicação e interação faz parte do convívio humano normal, daí vem a possibilidade de usar metodologias ativas. Silberman (1996) apud Barbosa e Moura (2013, p. 55), resume os princípios das metodologias ativas de aprendizagem: “Se nossa prática de ensino favorecer no aluno as atividades de ouvir, ver, perguntar, discutir, fazer e ensinar, estamos no caminho da aprendizagem ativa”.

As palavras de Rubem Alves (2011, p. 59) nos faz refletir e bem se adequam as práticas que estimulam o desenvolvimento da inteligência cinestésico-corporal, quando ele afirmou que:

“objetivo da educação é aumentar as possibilidades de prazer e alegria...o corpo só compreende aquilo que lhe agrada, porque aquilo o move... quando aprendemos, nosso corpo apre(e)nde deliciando-se, uma erótica da educação. Ao sermos cobrado e termos de lidar com questões práticas e objetivas, acabamos correndo o risco de anular esse “gosto” em realizar algo”.

A prática da inteligência cinestésica-corporal apresentou-se como uma experiência extraordinária visto ter gerado ações corporais amplas como também as de sensibilidade sutis e mais finas, exaltando os aspectos sensoriais, memória e criatividade, podendo possibilitar sua prática para dinamizar, incrementar ou até mesmo inserir-se em conteúdos curriculares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M. C. T. A., & MASETTO, M. T. (1982). *O Professor universitário em aula: prática e princípios teóricos*. São Paulo: Cortez.
- ALVES, R. (2011). *Variações sobre o prazer*. Planeta: São Paulo.
- ANGELONI, M. T., & ZANELLA, L. C. H. (2006). A Dicotomia da Universidade: Formadora do Ser Integral ou de Profissional das Organizações. *VI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*. Blumenau, 15 a 17 de novembro de 2006. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/74638/t0107>
- ANTUNES, C. (2006) *Inteligências múltiplas e seus jogos: inteligência cinestésico-corporal*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- ARMSTRONG, T. (2001). *Inteligências múltiplas na sala de aula*. (2.^a ed). (M. A.V. Veronese, Trad.). Porto Alegre. Artmed.
- BARBOSA, E. F., & MOURA, D. G. (2013). Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, 39(2), 48-67, maio/ago.
- DEMO, P. (1998). *Educar pela pesquisa*. (3.^a ed.). Campinas: Autores Associados.
- DEMO, P. (2009). Aprendizagens e novas tecnologias. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*. 1 (1), 53-75, Agosto/2009. Disponível em: www.pucrs.br/famat/viali/doutorado/ptic/textos/80-388-1-PB
- GARDNER, H. (1994). *Estruturas da mente. A Teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed.
- GARDNER, H. (2003). *Five Minds for the Future*. Boston: Harvard Business School Press.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligências múltiplas. A Teoria na prática*. (M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- GIL, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (5.^a ed.). São Paulo: Atlas.

MOREIRA, D. A. (2003). A Linguagem da educação: aplicação de algumas ideias de Israel Scheffler. In D. A. Moreira (Org.), *Didática do ensino superior: técnicas e tendências*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

MORGADO, E. M. G. (2014). *O Universo da supervisão: uma abordagem inclusiva nos domínios da habilitação para a docência e da inserção profissional*. Doutoramento em Ciências da Educação, Escola de Ciências Humanas e Sociais. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real-Portugal.

READINGS, B. A. (1983). Universidade como organização. *Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras-CRUB*, 1(10). Disponível em:

www.angrad.org.br/_resources/files/_.../producao_465_201212051834228e9c.pdf.

TRAVASSOS, L. C. P. (2001). Inteligências Múltiplas. *Revista de Biologia e Ciências da Terra*, Universidade Estadual da Paraíba. Paraíba, 1(2), 1-14. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50010205>.

REGINALDO CARVALHO E A MÚSICA PARA TEATRO: CATÁLOGO, EDIÇÃO
E ANÁLISE DAS TRILHAS COMPOSTAS PARA O TABLADO ENTRE 1957-1966.

*Reginaldo Carvalho's incidental music: catalogation, edition and analysis of his
compositions for O Tablado between 1957-1966.*

Vladimir A. P. Silva

Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

vladimirsilva@hotmail.com

Resumo

Reginaldo Carvalho (Guarabira-PB, 1932 – João Pessoa-PB, 2013) compôs música vocal, orquestral e incidental para cinema e teatro. Uma das suas fases mais produtivas, no campo da música incidental, foi no Rio de Janeiro, entre o final da década de cinquenta e o início dos anos sessenta, e, posteriormente, quando retornou da França, entre o final da década de sessenta e o início dos anos setenta. Reginaldo Carvalho trabalhou durante muito tempo para o Tablado, sob a direção de Maria Clara Machado. Parte dos originais das composições para teatro do referido compositor foram encontradas recentemente em seu acervo particular, incluindo *O Embarque de Noé* (1957), *A Bruxinha Que Era Boa* (1958), *O Cavalinho Azul* (1960), *Andrócles e o Leão* (1966) e *As Interferências* (1966). O objetivo desta pesquisa é catalogar estas obras, editá-las e analisá-las, evidenciando a relação entre música e texto na construção da narrativa cênico-teatral.

Palavras-chave: *Reginaldo Carvalho, Música Incidental, Tablado.*

I. INTRODUÇÃO

Reginaldo Carvalho (Guarabira-PB, 1932 – João Pessoa-PB, 2013) estudou no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, no Rio de Janeiro. Por meio do contato com Heitor Villa-Lobos, diretor da instituição àquela época, mudou-se para a Europa, onde estudou com Paul Le Flem, entre 1952 e 1956, em Paris. Em 1964, voltou à França para outra temporada de estudos, ocasião na qual realizou estágio em música eletroacústica no Centre Bourdan, da Organization Radio-Télévision Française, sob a orientação de Pierre Schaeffer. (MARCONDES, 1998) Na mesma época, fez cursos de apreciação de Artes Plásticas e de Cinema. Reginaldo Carvalho compôs cerca de quarenta obras para teatro e cinema, tendo trabalhado com vários diretores. Levantamentos iniciais indicam que ele atuou com diferentes grupos e em muitos estados. Na capital fluminense, trabalhou com Luís de Lima, na Sociedade Teatro de Arte; Maria Clara Machado, no Tablado; Ziebinsky, no Teatro Nacional de Comédia (TNC); Rubens Correia e Ivan Albuquerque, no Teatro do Rio, Teatro Mesbla e Teatro de Ipanema; Gianni Ratto, no Teatro Maison de France; em Curitiba, Paraná, colaborou com Cláudio Correia e Castro, no Teatro Guaíra; em Brasília, Capital Federal, produziu com Mário Brasini, no Teatro Escola Parque; e em Teresina, Piauí, esteve ao lado de Antônio Murilo Eckhardt, no Teatro 4 de Setembro. (CARVALHO, 1995, p. 21) Destaca-se, nesse contexto, a parceria com Maria Clara Machado, provavelmente uma das mais prolíficas em toda a sua carreira. Esta pesquisa pioneira tem como objetivos catalogar, editar e analisar as composições escritas por Reginaldo Carvalho para o grupo Tablado, criado e dirigido por Maria Clara Machado. A meta é definir o perfil estilístico do referido compositor tendo como referência suas obras incidentais, contribuindo assim para a preservação da nossa memória e a divulgação da arte e da cultura brasileiras.

II. METODOLOGIA

A pesquisa tem caráter teórico e está dividida em três partes. Na primeira etapa foram coletadas as partituras, tanto as partes cavadas quanto a grade geral, com o objetivo de identificá-las e catalogá-las. Na segunda fase será feita a edição de tais manuscritos. Na terceira, e última etapa, as composições serão analisadas com o objetivo de evidenciar a relação entre música e texto na construção da narrativa cênico-musical e também definir o perfil estilístico do compositor nesta área.

III. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Maria Clara Machado (Belo Horizonte-MG, 1921 – Rio de Janeiro-RJ, 2001) é uma referência no cenário literário e teatral brasileiro, tendo escrito livros e peças para adultos e crianças. A grande maioria das suas trinta peças infantis foram estreadas pelo Tablado, companhia amadora fundada sob sua direção em 1951. Com repertório variado, o grupo ganhou notoriedade no Rio de Janeiro. Entre os anos cinquenta e sessenta, o Tablado apresentou cinco espetáculos, sendo quatro infantis e um adulto, para os quais Reginaldo Carvalho compôs trilhas originais. É importante ressaltar que, até o momento, não foram encontrados ainda os manuscritos e/ou cópias das partituras das peças *A Bruxinha Que Era Boa*, *Andrócles e o Leão* e *As Interferências*, razão pela qual esta pesquisa abordará apenas *O Embarque de Noé* e *O Cavalinho Azul*.



Fig. 1 - Reginaldo Carvalho e Maria Clara Machado.

1. *O Embarque de Noé* (1957)

Texto: Maria Clara Machado; Direção: Maria Clara Machado; Música: Reginaldo de Carvalho; Cenários: Bellá Paes Leme; Figurinos: Kalma Murtinho; Luz: Carlos Augusto Nem; Sonoplastia: Edelvira Fernandes, Dennis Estil, Júlia Pena da Rocha, Darcy Borba; Máscaras: Dirceu Nery; Cabelleiras: Fizpan; Caracterizações: Fred Amaral; Assistente de direção: Vânia Leão Teixeira; Contrarregra: Juarezita Alves e Maria de Lourdes Almeida Magalhães.

2. *A Bruxinha Que Era Boa* (1958)

Texto: Maria Clara Machado; Direção: Maria Clara Machado; Figurinos: Kalma Murtinho; Cenários: Anna Letycia; Sonoplastia: Edelvira Fernandes e Ugo Barbieri; Caracterização: Fred Amaral; Programa: Joel de Carvalho; Cartaz: Anna Letycia; Vassouras: Dirceu Nery; Música: Reginaldo de Carvalho; Contrarregra: Edelvira Fernandes; Assistente de direção: Marta Rosman. Com relação à música, ainda não encontramos os manuscritos ou cópias no acervo do compositor.

3. *O Cavalinho Azul* (1960)

Texto: Maria Clara Machado; Direção: Maria Clara Machado; Cenários: Anna Letycia; Música: Reginaldo de Carvalho; Figurinos: Kalma Murtinho; Bichos: Marie Louise e Dirceu Nery; Luz: Fernando Pamplona; Contrarregra: Edelvira Fernandes; Assistente de direção: Heloísa Guimarães; Piano: Marta Rosman; Baixo: Livolsi Bartolomeo; Flauta: Carlos Guimarães; Maquilagem: Fred Amaral; Eletricista: Anthero de Oliveira e Diaci de Alencar; Execução do cenário: Wagner dos Santos; Cartaz: Anna Letycia; Programa: Vera Tormenta e Marcelino Goulart.

4. *Andrócles e o Leão* (1966)

Texto: George Bernard Shaw; Direção e tradução: Roberto de Cleto Cenários: Carlos Vergara; Figurinos: Tereza Simões Corrêa; Música: Reginaldo de Carvalho; Máscaras: Marie Louise e Dirceu Nery; Execução de figurinos: Betty Coimbra; Luz: Jorge de Carvalho; Sonotécnica: Sérgio Cathiard; Maquilagem: Fred Amaral; Execução de cenários: Wagner Assistente de direção e contrarregra: Ana Maria Dias; Cartaz-fotos: Graphos Rios-Vergara-Medeiros.

5. *As Interferências* (1966)

Texto: Maria Clara Machado; Direção: Maria Clara Machado; Cenário: Anna Letycia; Figurinos: Olney Barrocas; Sonotécnica: Sérgio Cathiard; Maquilagem: Fred Amaral; Sonoplastia: Pedro Proença; Contrarregra: Sérgio Henrique e Paulo Iório; Assistente de direção e produção: Pedro Proença; Música incidental “concretônica”: Reginaldo de Carvalho; Cartaz: José Lima.

O Embarque de Noé é uma farsa bíblica em dois atos, que, segundo notas do programa, “foi escrita e encenada sem que a autora cogitasse da natureza do público a que estaria destinada.” (TABLADO, 2017) O enredo tem como base o dilúvio, descrevendo os momentos que antecederam o embarque na arca, a partida para uma grande e desconhecida viagem e da qual participariam seres humanos e bichos. A narrativa é recheada de passagens engraçadas envolvendo os animais e a família Noé. Segundo Faria (2013, p. 153-154), a peça incomodou à crítica por três razões: 1) a forma como o mito foi tratado; 2) os anacronismos presentes na montagem, representados sobretudo por objetos, elementos *nonsense*, que, em certa medida, iam de encontro às expectativas dos especialistas; e 3) a indefinição do público alvo. Participaram da estreia os seguintes atores: Noé – Germano Filho; Sra. Noé – Martha Rosman; Sem – Leizor Bronz; Cam – João das Neves; Jafé – Joel de Carvalho; As 3 Meninas – Lia Costa Braga, Raquel Stella, M. Tereza Campos; O Pinguim – Yan Michalski; Um casal de Girafas – Bárbara Heliadora, Ana Maria Magnus; Um casal de Bois – Alexandre Stockler, PichimPlá; Um casal de Macacos – Fred Amaral, Dinah Gonçalves Pinto; Um casal de Leões – Paulo Nolasco, Juarezita Alves; A Pinguim – Elizabeth Galloti; Os Clandestinos – Carlos Oliveira e Kalma Murtinho. (TABLADO, 2016)



Fig. 2 - Cartaz da peça *O Embarque de Noé*.

Com relação à música, o manuscrito d’*O Embarque de Noé* contém partes cavadas para flauta, fagote e piano. Não encontramos aquela referente à bateria. Na parte do fagote identificam-se as seguintes seções:

I - Andante; II - Largo (monólogo); III - Ciranda; IV - Alegre (Fim do primeiro ato). V - Lentamente (Ballet dos bichos, início do segundo ato). Neste trecho há ainda a seguinte informação: “repetir até que todos os bichos se sentem no chão. Aí, a nota final.” VI - Alegreto (com júbilo), final. No final da parte de fagote, o compositor indica: Tempestade (“sonoplastia”), uma segunda versão do monólogo (movimento II) e um tema para a “Entrada dos bichos”.

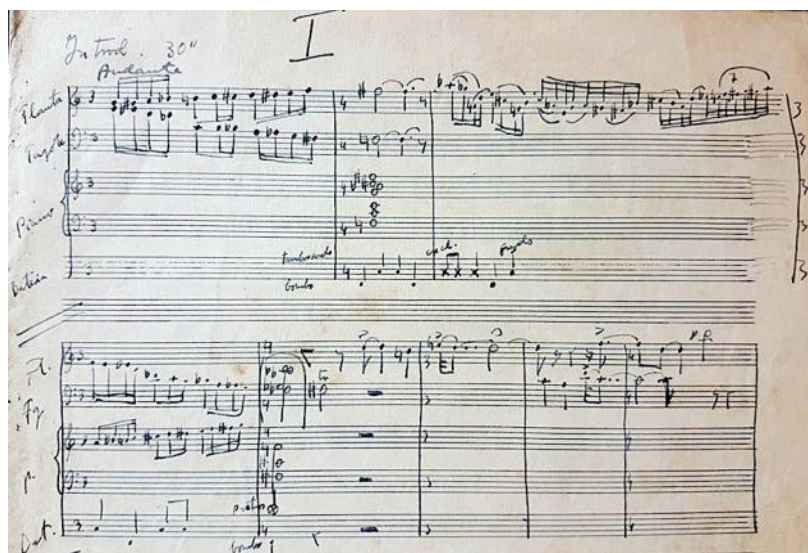


Fig. 3 - O Embarque de Noé. Fragmento da primeira página da grade geral.

O Cavalinho Azul, obra em um ato e com nove quadros, narra a história de Vicente, um menino que, na companhia de uma amiga que conheceu no circo, viaja o Brasil em busca de um cavalo, que fora vendido por seus pais. Para o menino, o cavalo é lindo, todo azul, com o rabo branco; para os adultos, um velho pangaré marrom. Ao longo do caminho, Vicente e sua amiga enfrentam dificuldades e dialogam com várias personagens. De acordo com Lopes (1997, p. vi), a procura do pequeno Vicente na verdade é simbólica; é a busca do sonho, do conhecimento, visto que, ao final da peça, as crianças saem transformadas, “porque foram submetidas aos seus ‘ritos de passagem’, emergindo deles vitoriosas, mais maduras e enriquecidas pelas experiências vivenciadas.”

Para Faria (2013, p. 154), com esta obra Maria Clara Machado rompe “com o relativo respeito da autora aos cânones de uma dramaturgia rigorosa. Ao invés de um desenvolvimento de um conflito tem-se agora a narrativa de uma busca, por cenas recortadas e coordenadas pela interferência de um narrador. [...] A dramaturgia brasileira, no entanto, não registrava, até os anos de 1960, o emprego de procedimentos tão abertamente épicos.” O elenco da estreia foi formado pelos seguintes atores e atrizes: João

de Deus – Cezar Tozzi; Vicente – Claire Isabella; Pai – José de Freitas; Mãe – Anna Maria Magnus; O Cavalinho – Carlos Augusto Nem e Delson de Almeida; Palhaço – Anthero de Oliveira; Músico Baixinho – Yan Michalski; Músico Gordo – Luiz de Affonseca; Músico Alto – Ivan Junqueira; Menina – Celina Whately; 1º Homem – Diaci de Alencar; 2º Homem – Nívio Pereira; 3º Homem – José de Freitas; Lavadeira – Geiza Virgílio; Vendedor – Leizor Bronz; Soldados: Delson de Almeida, Afonso Veiga e Reynaldo Pereira; Velha-que-viu – Virgínia Valli; Cowboy – Nívio Pereira; Elefantes: José de Freitas, Anna Maria Magnus e Afonso Veiga; Cavalos: Paulo Mathias da Costa, Delson de Almeida, Afonso Veiga e Reynaldo Pereira. (TABLADO, 2016)

Além do Brasil, *O Cavalinho Azul* também foi apresentada em Paris, dentro da programação do Teatro para a Juventude. É possível que as conexões pessoais e profissionais que Reginaldo Carvalho mantinha com a França tenham contribuído para a produção e sucesso do espetáculo naquele país. As apresentações na Cidade Luz aconteceram nos teatros Gerard Philippe (Saint-Denis), Aubervilliers e Nanterre, pelo grupo do Théâtre des Nations, uma companhia profissional, entre abril e junho de 1965. O texto foi traduzido por Michel Simon, com direção de Manuel Montoro e cenários e figurinos foram criados por Beatriz Tanaka. Na ocasião da estreia, na Europa, estiveram presentes o compositor e Maria Clara Machado. Lopes (1997, p. 47) afirma que neste mesmo ano, *O Cavalinho Azul* “foi escolhida para representar o Brasil no Congresso do IIT, da UNESCO em Telaviv, em Israel.”



Fig. 4 - *O Cavalinho Azul*. Cartaz, Paris, abril de 1965.

A trilha sonora da peça *O Cavaleiro Azul* é para flauta, piano e contrabaixo, está organizada em onze seções, assim distribuídas: 1A (Introdução); 1B (Sonho); 3A (Calmamente) e 3B (Tema do Menino); 5A (Valsa de Circo); 5B; 10 (Dançados Elefantes); 13; 14A (Meninas), 14B (Velhas) e 14C. A sequência dos movimentos, conforme descrito na parte de flauta, na cópia manuscrita feita por Livosli Bartolomeo, é a seguinte: 1AA. Em seguida, 1B. Repete 1B. 3A, 3B, 5A, 5A e 5B. Baixo solo. 10. 5A. 13. 14A e 14B (repetir várias vezes, alternando 14A e 14B, cada vez mais lento). 14B. Em seguida, 1B, 5B, 5A, 1B, 14B, 3B e a Batucada Final (provavelmente referindo-se ao 14C). Ao longo da pesquisa, não encontramos nos documentos originais a parte cavada do piano relativa ao movimento 10, Dança dos Elefantes. Para fins de edição, utilizamos a grade manuscrita, elaborada por Reginaldo Carvalho, na qual a referida seção aparece completa até o décimo compasso. Os cinco compassos restantes deste movimento foram acrescentados com base nos elementos utilizados previamente pelo compositor. O mesmo se aplica à seção do Baixo Solo. Presume-se, portanto, que se trata de uma seção para livre improvisação. A trilha sonora da peça *O Cavaleiro Azul* foi gravada pela Mocambo e produzido pela Rozenblit Ltda, Recife, Pernambuco. No lado A do minidisco de vinil estão registradas as seguintes faixas: Introdução - Chôro, Tema do Menino Vicente, Valsa de Circo e Dança dos Elefantes. No lado B aparecem a Descrição do Cavaleiro Azul, a Viagem dos Meninos e dos Músicos e a Chegada e Dança do Cavaleiro Azul. Não há menção do ano em que a gravação foi realizada bem como dos músicos que dela participaram.



Fig. 5 - Minidisco em vinil com a trilha sonora da peça *O Cavaleiro Azul*

Reginaldo Carvalho, ao falar sobre os prêmios que recebera por conta da sua produção, diz que nunca entrou em concurso de composição. “Tive prêmios, sim, de música para teatro, no Rio de Janeiro, para peças de Maria Clara Machado (*O Cavaleiro Azul*). Mas nunca fui buscar os troféus. Ah! Uma vez me telefonaram do Rio para ir buscar ‘direitos autorais’ não sei de quê. Eu nunca pude imaginar uma coisa dessas. Peguei um avião, fiquei em hotel, recebi dezoito cruzeiros, que bebi todinho de cerveja no ‘Amarelinho’, ali na Cinelândia” (SILVA, 2015, p. 46).

IV. CONCLUSÕES

Os resultados parciais apresentados nesta pesquisa indicam que o compositor alterou seu nome ao longo dos anos. Inicialmente, ele assinava suas obras como Reginaldo Vilar de Carvalho. Nas trilhas escritas para o Tablado, no entanto, ele subscreve como Reginaldo de Carvalho, fato que será alterado posteriormente quando passa a rubricar apenas como Reginaldo Carvalho. Nos dois casos em estudo, observa-se que o compositor adota uma orquestração reduzida tanto na peça *O Embarque de Noé* como n' *O Cavalinho Azul*. Enquanto a primeira é para flauta, fagote, piano e bateria, a segunda é para flauta, contrabaixo e piano. A opção pelo trio parece ter sido um modelo econômica e tecnicamente viável. Nas duas obras, Reginaldo Carvalho combina elementos tonais e modais, harmonias ortodoxas baseadas no emprego de acordes com sétimas, diminutos e aumentados, bem como progressões formadas por poliacordes, procedimento também identificado em algumas das suas composições corais. Reginaldo Carvalho contrapõe os elementos da cultura brasileira, como, por exemplo, o choro, a ciranda e a batucada, aos da música moderna, empregando as técnicas e a linguagem musical do seu tempo, provavelmente absorvidas por conta do seu contato com Villa-Lobos e também em virtude da sua passagem pela França. Muito embora a grande maioria das partituras ainda estejam manuscritas, gradualmente estas obras estão sendo editadas e publicadas. Em 2015, por exemplo, numa parceria com o projeto SESC Partituras, o Grupo de Pesquisas em Regência, Educação Musical e Canto (GREC-CNPq), da Universidade Federal de Campina Grande, publicou duas trilhas compostas por Reginaldo Carvalho, quais sejam, *O Cavalinho Azul* e *Ladrão em noite de chuva*, ambas disponíveis no site do SESC (<http://www.sesc.com.br/SescPartituras>). Merece destaque o fato de que esta última obra foi originalmente composta para o texto teatral *Do tamanho de um defunto*, de Millôr Fernandes, tendo sido adaptada posteriormente para cinema, sob o título *Ladrão em noite de chuva*. Por conta da censura, o filme nunca fora exibido e a única cópia existente na Cinemateca Nacional, no Brasil, não está disponível para consulta ou exibição pública. Percebe-se, portanto, que ainda há um longo caminho a ser percorrido. Este trabalho é apenas o primeiro passo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, R. (1995). *Curriculum Vitae*. Teresina.

FARIA, J. R. (2013). *História do Teatro Brasileiro: Do Modernismo às Tendências Contemporâneas*. São Paulo: SESC/Editora Perspectiva.

LOPES, I. C. (1997). *Pluft, o Fantasminha e O Cavaleiro Azul, de Maria Clara Machado: a criança e o conhecimento advindo e buscado*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR.

MARCONDES, M. A. (1998). *Enciclopédia da música brasileira: erudita, folclórica e popular*. São Paulo: Art Editora.

SILVA, V. A. P. (2015). Entrevista com o compositor Reginaldo Carvalho. *Debates, UNI-Rio* 15, 33-48.

TABLADO. *O Cavaleiro Azul*. Disponível em:

<http://otablado.com.br/production/o-cavaleiro-azul-1960>

TABLADO. *O Embarque de Noé*. Disponível em:

<http://otablado.com.br/production/o-embarque-de-noe-1957>

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA DA OFERTA FORMATIVA EM ARTES NO ENSINO SUPERIOR: SUBSISTEMA UNIVERSITÁRIO E POLITÉCNICO

Pedagogical supervision of the training offer in arts in higher education: university and polytechnic subsystem

Levi Leonido

Centro de Investigação em Ciências e Tecnologias das Artes – Universidade Católica Portuguesa. UTAD.
levileon@utad.pt

Elsa Maria Gabriel Morgado

Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos Universidade Católica Portuguesa- Braga- Portugal.
levielsa@utad.pt

João Bartolomeu Rodrigues

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
jbarto@utad.pt

Rebeca Sales Viana

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Brasil
rebecasalesviana@gmail.com

Sefisa Quixadá Bezerra

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Brasil
sefisaquixada@gmail.com

Resumo

O universo da supervisão pedagógica no ensino artístico, por maioria de razão, cruza saberes, competências e algumas normas regulamentares e legais com a supervisão pedagógica da oferta formativa em outras áreas, quer no subsistema universitário, quer no subsistema politécnico mas, compreende uma série de especificidades que, por uma lado, delimitam mas, por outro, promovem e perfazem um conjunto de apports específicos que resultam de uma notória diversidade dos participantes e interlocutores (PSIES³⁷, PCIAS³⁸; AE³⁹), dos locais, das condições e da formação dos profissionais que acolhem estagiários nesta tipologia organizativa formal. Nesta comunicação iremos apresentar as diferenças mais substantivas e significativas entre estágios de inserção profissional e propostas formais para o que consideramos ser o futuro desta área neste contexto e nas condições técnicas e logísticas, assim como formativas e normativas a estas associadas.

Palavras-chave: *supervisão; ensino artístico; formação em contexto laboral; inserção profissional.*

³⁷ Professores Supervisores das Instituições de Ensino Superior

³⁸ Professores Cooperantes e Orientadores das Instituições de Acolhimento.

³⁹ Alunos Estagiários.

I. INTRODUÇÃO

Aristóteles na sua obra *A Política*, defende que a felicidade do Estado e dos cidadãos depende, em grande parte, do tipo de educação que é superior às leis e fecha o círculo da ciência do humano, sendo caminho para a vida pública, para o exercício da ética, pelo que “onde quer que se descuide da educação, o Estado sofre um golpe nocivo” (ARISTÓTELES, 1965). Delors e seus colaboradores (1996), no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, afirmam que

“Uma nova concepção alargada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser” (DELORS *et al.*, 1996, p. 78).

A educação deverá ter “em qualquer tempo e em qualquer lugar, como objetivo maior a formação de um novo cidadão que emerge do anterior no interior da espiral do desenvolvimento e do progresso humano. Educar é construir o humano a partir do seu próprio fundo que se afunda e enraíza na história, na cultura da Humanidade” (ALMEIDA & TAVARES, 1998, p. 23). Analisando a Carta Magna (1998), apercebemo-nos que esta desafia os intervenientes neste processo a redefinirem os princípios de formação para a vida, ou seja:

Educar e formar para a cidadania; Educar e formar para a liberdade e a autonomia; Educar e Formar para os valores e a solidariedade; Educar e formar para a era tecnológica e cultural; Educar e formar para preservação do ambiente e a cultura da terra; Educar a formar para criatividade e a inovação; Educar e formar para o desenvolvimento harmonioso (CARTA MAGNA, 1998, p. 21).

Expõe ainda a existência de uma clara e evidente relação com o mercado de trabalho, sobretudo no que diz respeito à formação profissional associada a um novo ou renovado desafio, uma nova conceção de empresa, dominada pelo fenómeno da globalização das atividades económicas, tecnológicas e sociais, pela aposta na qualidade e todos os desafios consequentes como a competitividade e a interdependência. Esta ideia tem como significado que em matéria de formação profissional, deixou de haver referências fixas, pois o desafio passou a ser o de preparar o indivíduo para uma elevada capacidade de adaptação a novas situações profissionais que vão surgindo no percurso de

vida de cada um. Logo, neste sentido, a formação deve ocorrer paralelamente à carreira profissional e, desta feita, ao longo da vida, adequando-se à realidade e às transformações sociais, políticas e económicas vividas a cada ciclo e a cada momento. Pois para se pertencer efetivamente a uma sociedade e “participar da construção coletiva”, mais propriamente, ser cidadão, Dias Sobrinho (2015, p. 591) num dos seus trabalhos lembra-nos de que “precisa-se de ter conhecimentos, valores e atitudes constitutivas do espaço público e da coesão social. Daí a importância de não se fazer da universidade uma mera instância de prestação de serviços e, sim, de formação de cidadãos-atores aptos a influir construtivamente numa sociedade que corresponda a seus projetos e sonhos de vida”.

II - INSERÇÃO PROFISSIONAL: ESTÁGIO

O estágio surge, como a grande momento de “ensaiar” os saberes adquiridos ao longo da formação inicial (MORGADO, 2014). Surge, como uma oportunidade, para estabelecer a ligação necessária entre conhecimentos teóricos e as situações práticas (MORGADO, 2014), que envolvem “o empenho mútuo dos participantes” quer sejam Professores Supervisores das Instituições de Ensino Superior (PSIES), Professores Cooperantes e Orientadores das Instituições de Acolhimento (PCIA), quer Alunos Estagiários (AE) numa “relação entre pessoas que saibam ouvir, partilha ideias e trabalhar juntas” (BENITES, CYRINO, & SOUZA NETO, 2013, p. 134). Canário (2000, p. 12) diz-nos que “a componente da prática profissional tende a deixar de ser encarada como um momento de aplicação, para ser considerada, cada vez mais, como o elemento estruturante de uma dinâmica formativa”.

Por sua vez Tardif (2000, p. 12) salienta relativamente à prática profissional que esta “nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho”. Ou seja, processo de inserção profissional no entender de Rocha-de-Oliveira (2012, p. 131) é “o momento em que o jovem aprende as regras que organizam o mercado de trabalho de que começa a fazer parte, ou seja, é um processo de transmissão das «normas de orientação» muitas vezes ainda durante o período de formação, sendo as instituições de ensino importantes atores”.

“As instituições do ensino superior, que nos planos curriculares da sua oferta formativa, contemplam os estágios curriculares têm como objetivo maior, promover o contacto direto com a prática profissional e com contextos reais de trabalho aos alunos estagiários. Esta fase é crucial na preparação dos alunos estagiários para a entrada (inserção) no mundo profissional” (MORGADO, 2014, p. 283).

Os alunos após um período⁴⁰ inicial de “exposição” a uma formação essencialmente teórica, onde contactam “com os mais variados aspectos das ciências ou saberes disciplinares (...), e com as disciplinas que analisam e interpretam os seus futuros contextos profissionais” o estágio emerge como a possibilidade de “unificar as várias disciplinas que constituem a componente académica dos cursos, através da sua articulação com situações reais” (RALHA *et al.*, 1996, pp. 171-172).

III - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante o exposto, o estágio pode ser entendido como uma atividade privilegiada de exploração vocacional na medida em que possibilita o contacto com o mundo profissional, potenciando um maior conhecimento de si próprio e do mundo do trabalho. Adicionalmente, o estágio também poderá atuar como uma fonte de autoeficácia, uma vez que viabiliza experiências de aprendizagem directa, mas também a aprendizagem por observação. Com efeito, o estágio possibilita que o sujeito vivencie experiências directas de mestria e sucesso em actividades profissionais bem como a aprendizagem vicária através da observação do desempenho de outros profissionais (VIEIRA *et al.*, 2011, p. 31).

Atualmente torna-se cada vez mais frequente, ao longo dos tempos, a movimentação entre espaços de índole formativa/laboral que, também com cada vez mais frequência acaba por ser uma realidade efetivamente coexistente (MORGADO, 2014). No domínio das artes, deparamo-nos com um problema de base que é a falta de quadros especializados para assumirem a orientação como PCIA. Em suma, não há grupo de recrutamento específico para o Ensino de Teatro. Apenas esteve em funcionamento,

⁴⁰ Nos cursos de Bolonha, estas formações passaram a ser ministradas em 3 anos e o(s) estágio(s) são assegurados nos 2º ciclos de Ensino (Mestrados no domínio da Habilitação para a Docência), os quais asseguram aos futuros professores o acesso à profissão. Antes do processo de Bolonha estes cursos eram licenciaturas e tinham a duração de 4 anos e, com Bolonha as licenciaturas as passam a ter a duração de 3 anos, tal qual quando eram (antes de serem considerados licenciaturas) Bacharelados, também eles com 3 anos de duração. A legislação mais recente sobre a matéria é o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de Maio que aprova o RJHPD na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

durante 4 anos, com ao anterior RJHPD, em que estava previsto o mestrado profissionalizante para área de docência de Ensino de Teatro. Ou seja, findo este regime e alterada esta situação, volta a anular esta possibilidade e a redesenhar o anteriormente previsto. Ou seja, os professores que assumem os estagiários (PCIA), quer no 1.º ciclo, quer no 2.º ciclo, não têm formação pedagógica de base nem especialização mas, como são responsáveis na sua instituição, ou por formações específicas, ou por grupos específicos de trabalho nesta área e, assim sendo, assumem-nos nesta mesma condição. Podemos, por fim, considerar que todo o processo de supervisão fica assoberbado de funções pois não beneficia de um acompanhamento especializado por parte dos PCIA, como também, este tem que assumir mais funções e acompanhamento específico em termos pedagógicos-didáticos, nestas áreas, por forma a colmatar lacunas naturais de ambos as partes (AE e PCIA). Facto que, não só resulta num processo equívoco e pouco sólido, como também, dá a entender aos envolvidos e interlocutores que tudo o que se faz ou produz carece sempre de validação pedagógico-didática e científica de alguém que acaba, desta feita, por interceder mais do que seria razoável em todo o processo supervisiivo. Esta é a situação atual na supervisão dos cursos de artes, nomeadamente no caso dos cursos de 1.º Ciclo em Teatro e pelo 2.º Ciclo em Ensino de Teatro (atual RJHPD).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, L. S., & TAVARES, J. (1998). *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto: Porto Editora.
- ARISTÓTELES (1965). *A Política*. (Manuel Frazão, Trad.). Lisboa: Editorial Presença, Lda.
- BENITES, L. C., CYRINO, M., & SOUZA NETO, S. (2013). Estágio Curricular Supervisionado: a formação do professor-colaborador. *Olh@res*, 1 (1), 116-140.
- CANÁRIO, R. (2000). A prática profissional na formação de professores. *Inafop. Formação profissional de professores no ensino superior*. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

COMISSÃO NACIONAL PARA O ANO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA (1998). *Carta Magna - Educação e Formação ao Longo da Vida*. Lisboa.

DELORS, J.; AL-MUFTI, I., AMAGI, I., CARNEIRO, R., CHUNG, F., GEREMEK, B., GORHAM, W., KORNHAUSER, A., MANLEY, M., QUERO, M. P., SAVANÉ, M. A., SINGH, K., STAVENHAGEN, R., SUHR, M. W. S., & NANZHAO, Z. (1996). *Educação - um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO. Porto: Edições Asa.

DIAS SOBRINHO, J. (2015). Universidade faturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, 20(3), 581-601. doi:10.590/S1414-40772015000300002

MORGADO, E. M. G. (2014). *O Universo da Supervisão: Uma Abordagem Inclusiva nos Domínios da Habilitação para a Docência e da Inserção Profissional*. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

RALHA, E., DIAS, G., PACHECO, J. A., LIMA, L., SANTOS, M. P., SILVA, M. C., VALENÇA, R., & CASTRO, R. V. (1996). O 5.º ano das Licenciaturas em Ensino: Algumas reflexões e uma proposta de reorganização. *Revista Portuguesa de Educação*, 9 (1), 165-175.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, S. (2012). Inserção Profissional: Perspectivas Teóricas e Agenda de Pesquisa. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 6 (1), 124-135.

TARDIF, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.

VIEIRA, D. A., CAIRES, S., & COIMBRA, J. L. (2011). Do ensino superior para o trabalho: contributo dos estágios para inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 29-36.

ESCOLAS ARTÍSTICAS ESPECIALIZADAS E SUA DIDÁTICA COMO FATORES DETERMINANTES DA EDUCAÇÃO

Specialized Artistic Schools and its Didactics as determinant factors of Education

José António de Matos Esteves das Neves

CIPEM (Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical) Polo no IPP do INET- MD
(Instituto de Etnomusicologia - Música e Dança - FSCH/UNL)

neves.ja@gmail.com

Resumo

Através deste trabalho, pretendemos estudar a problemática do Ensino Especializado da Música em Portugal, com especial enfoque no papel dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo e na forma como este género de ensino tem sido visto pela Tutela no decorrer dos últimos 35 anos, enquanto componente fundamental na formação dos nossos jovens. É abordado o papel que este desempenha no desenvolvimento dos jovens, bem como a problemática centrada na legislação, nas diferentes didáticas, metodologias e pedagogias no contexto dos Conservatórios.

Palavras-chave: *Ensino, Música, Didáctica, Jovens.*

I. INTRODUÇÃO

Consideramos que um dos elementos que mais define, determina e diferencia os povos entre si é, sem dúvida, a sua cultura, sendo a Música uma parte importante dela.

“A música, bem cotada entre todas as artes sofisticadas da comunicação humana, é considerada a mais antiga, a mais primitiva nos seus propósitos. Desenvolveu-se a partir dos principais ritmos e vibrações do nosso planeta – dos sons dos ventos e da água, do ar e do fogo” (MAN, 1982, p. s.d.).

Neste sentido, o desenvolvimento do indivíduo terá que ser entendido como um processo integrado, coerente e global que faça da participação e da (cor)responsabilização do ser Humano os seus fundamentos, no respeito pela sensibilidade, educação, desenvolvimento Cultura, pelos valores, pelas aspirações das comunidades locais e pela sua heterogeneidade. Os desafios que se colocam são, portanto, diferentes daqueles que foram seguidos no passado: as respostas que se pretendem têm que passar por uma crescente diversificação de atividades, nomeadamente relacionadas com os usos e costumes do território.

Desta forma, o Ensino Artístico da Música, da mesma forma que a Cultura e as Associações Culturais, tem, assim, um papel fundamental nos processos de desenvolvimento da Educação, seja no desenvolvimento de performances individuais e grupais, seja na defesa e valorização do património, seja na produção, seja como reflexo do orgulho dos naturais, para além da componente educativa e formativa que revela e no espaço aberto e franco de debate que, desde sempre, o tem caracterizado.

A sua importância é tanto maior quanto na base de todos os processos de desenvolvimento está o Homem e a sua gregaridade, com as raízes que o prendem ao passado, as forças que o ligam ao presente e as aspirações e os anseios que o projetam no futuro.

É neste quadro que o Ensino Artístico, nomeadamente da Música, é, por direito próprio, um vetor fundamental da preservação e desenvolvimento cultural das regiões, apesar das suas dificuldades, mau grado na dispersão geográfica das suas atividades, as deficiências de organização e o pouco apoio financeiro que recebe, tendo em conta as múltiplas atividades e ações que desenvolve, que aos poderes públicos competiriam.

A Música é das artes mais antigas. Desde muito cedo o Homem primitivo começou a imitar os sons da natureza: o quebrar dos ramos, o sussurrar do vento, o ruído das águas. Os seus primeiros instrumentos musicais teriam sido ossos e bocados de madeira, tendo mais tarde começado a utilizar as peles dos animais para fazer os instrumentos de percussão.

“A música foi primeiro a linguagem mágica do homem primitivo, a sua invocação às divindades. Em seguida, foi ciência, como as matemáticas e a astronomia. Durante longos séculos permaneceu oração. Finalmente, misturando-se com o mundo profano, tornou-se uma arte” (...). (HISTÓRIA DA MÚSICA EUROPEIA, 1964, p.10).

Assim, as achegas aqui deixadas não pretendem ser mais do que isso, uma vez que o estudo não se debruça propriamente sobre a história da Música. Acima de tudo, elas pretendem contribuir para um melhor enquadramento do problema e estimulando-nos a refletir sobre a importância da Música e do seu ensino ao longo dos tempos e a forma como nos últimos trinta anos, em Portugal, a sua didática tem sido aplicada, bem como os métodos e meios utilizados para a sua concretização, sendo isso sim a essência do problema.

II. OS PRIMEIROS CONSERVATÓRIOS

As referências à Música refletem a História da Música da Europa Ocidental. Esta Música não é a única, não é a mais importante e não é melhor do que a de outros povos e civilizações. É aquela na qual estamos inseridos culturalmente, que aprendemos e trabalhamos todo o seu arcabouço teórico, tocámos os instrumentos inventados ou desenvolvidos por ela e elegemos os compositores deste continente como nossos modelos.

Tal levam-nos a pressupor que possa ter existido algum sistema de formação daqueles que dedicavam a sua vida ao exercício de uma atividade musical. Tendo em conta os textos de Plutarco, é possível que, em geral, durante o período greco-romano, o ensino da Música ocupasse uma parte menor do currículo escolar, uma vez que esta arte era ensinada no ginásio Ateniense. De facto, não é possível falar de uma formação de profissionais.

A Igreja Católica, marcada pela cultura greco-romana, desde os primórdios que recorre à música cantada como forma de espalhar o verbo divino. Durante o século XII, surge uma reação contrária a esta tendência defendendo o retorno ao ascetismo, encarnado nas reformas efetuadas pelas ordens de Cluny e de Cister. Ao nível das universidades, o ensino da Música, a exemplo da Universidade de Salamanca em 1254, das Universidades de Cambridge e Oxford, incluía, para além do estudo da música teórica, o estudo da música prática.

Estas estruturas no Ensino da Música irão manter-se até ao final do século XVII, altura em que se verifica o aparecimento dos primeiros Conservatórios.

Os primeiros conservatórios derivam de instituições laicas.

Durante o primeiro quartel do século XVIII, os conservatórios italianos exerceram uma enorme influência por toda a Europa, desencadeando o aparecimento de muitos dos músicos conceituados da época. Em agosto de 1795, durante a Revolução Francesa, nasce, em Paris, na sequência da Escola Real de Canto, o Conservatório Nacional de Música e de Declamação, com o objetivo de formar músicos de sopro destinados à participação em cerimónias públicas. É com base neste padrão organizacional que nascem os futuros conservatórios europeus.

Na história do ensino da Música, os grandes avanços verificam-se graças à necessidade de a Música se afirmar enquanto meio de cultura na sociedade laica.

Em território nacional, o ensino da Música vê-se circunscrito às escolas monásticas, que, por sua vez, em termos institucionais remontam a 1290.

“D. Dinis oficializou o Estudo Geral de Lisboa, no seguimento de diligências junto do Papa, começados uns dois anos antes, movidas pelo interesse de algumas comunidades eclesiásticas. Foi o princípio da Universidade, em cuja vocação cabia a música” (BRANCO, 2005, p. 69).

Como no resto da Europa, o ensino foi ministrado nos grandes mosteiros. As escolas-catedrais desenvolveram-se mais tardiamente e não atingiram fulgor, comparativamente com as mais notáveis congéneres estrangeiras.

A música prática, mesmo na vida universitária, era aquela que se cantava, que se tocava e que se dançava. “Era a que se ouvia, na aceção plenamente sensorial do termo” (BRANCO, 2005, p. 70). Muito concretamente, a Música era interpretada nas aulas e noutras circunstâncias especiais.

Neste âmbito e pela proximidade de Portugal, a influência da realidade académica do resto dos reinos da Península Ibérica era evidente.

Se formos ao encontro da História e da definição concreta daquilo que foi a Escola de Música no Conservatório Nacional, é na Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX, sob a direção de Salwa Castelo-Branco, que encontramos a perspectiva na qual mais nos revemos.

“Esta instituição, fundada em 5 de Maio de 1835, com a designação de Conservatório de Música anexa à Casa Pia foi integrada em 15 de Novembro de 1836 no Conservatório Geral de Arte Dramática que passou a designar-se, concedido o patrocínio real, Conservatório Real de Lisboa a partir de 4 e Julho de 1840 e até à instauração da República em 1910. A escola de música do Conservatório de Lisboa, herdeira da matriz oitocentista que lhe deu origem, viu começar o século sob uma nova dinâmica introduzida pela reforma decretada em 13 de Janeiro de 1898. Além de iniciar cursos gerais e superiores em todo o ensino instrumental e em canto, oferecia ainda aulas de música de câmara, orquestra, coro, língua italiana, história da música, literatura musical, sendo estas duas últimas disciplinas, assim como harmonia, de frequência obrigatória nos currículos superiores” (GOMES, 2000).

Em 1884 nasce uma instituição que irá marcar o ensino da Música em Lisboa: a Real Academia dos Amadores de Música. Esta academia veio a representar um importante papel, pois, “a acção pedagógica feita por esta instituição rapidamente se tornará numa espécie de, segundo ele, conservatório paralelo, onde leccionavam e tocavam muitos dos mais notáveis nomes da música portuguesa” (NERY & CASTRO, *apud* VASCONCELOS, 2002, p. 51).

Já em 1901 apareceu uma nova reforma inspirada num estudo elaborado por Augusto de Oliveira Machado, diretor desta escola musical entre 1901 e 1910. Com a implantação da República em 1910, a instituição passou a denominar-se Conservatório de Lisboa. Nas primeiras duas décadas do século, o Ensino praticado continuou a ser acusado de árido e desprovido de substância, conforme refere Colaço, em 1923. Em 9 de maio de 1919 foi publicado o decreto n.º 5546, que viria a marcar decididamente a vida da instituição, fruto do trabalho de uma comissão constituída por António Arroio, que a presidia, Alexandre Rey Colaço, Miguel Ângelo Lambertini, José Viana da Mota e Luís de Freitas Branco, estes dois últimos logo nomeados, respetivamente, diretor e vice-diretor do, a partir daí designado Conservatório Nacional de Música.

Assim, a contribuição decisiva de Viana de Mota, regressado em 1917 ao País, parece ter dado origem a uma reforma que apontou no sentido de uma europeização de mentalidades, de objetivos e métodos.

Os currículos foram revistos e reestruturados, atualizaram-se os métodos pedagógicos e programas, dando origem ao desenvolvimento de novas didáticas, introduziram-se disciplinas de formação geral, como História e Geografia, e específica, como Acústica e Estética Musical de modo a proporcionar uma formação cultural mais completa (BRANCO, 1987).

De referir que na cidade do Porto só em 1917 foi fundado um Conservatório de Música, de natureza municipal.

Esta instituição pretendia criar e constituir-se como uma escola de formação distinta e autónoma do Conservatório de Lisboa, esse sim de abrangência nacional.

Só a partir do Decreto-Lei 519/72, de 14 de dezembro do referido ano, o Conservatório de Música do Porto é transferido do domínio municipal para o Ministério da Educação Nacional, passando a partir de então a guiar-se pelas disposições em vigor para o Conservatório Nacional.

A 16 de maio de 1919 o Conservatório Nacional viria a sofrer novamente uma grande modificação. É neste data que Viana da Mota toma a direção por ordem de Leonardo Coimbra, Ministro da Instrução na época. Este talvez seja um dos momentos de grande viragem no que concerne à Música e ao ensino da Música em Portugal. Viana da Mota era um excelente pedagogo e pudemos constatar que é efetivamente com ele que começa a grande reorganização e a nova estrutura de ensino da Música.

Assim, desde 1919, mantém-se até aos nossos dias, até ao despacho e à portaria de 1998, que cria uma nova tipologia do Ensino Superior em Portugal e acaba com a valência dos conservatórios atingirem o grau superior, ficando a sua estrutura administrativa reduzida aos cursos básicos e complementares (BRANCO, 1987).

Viana da Mota demonstra ser um homem visionário e com uma grande noção de pedagogia. Atrevíamo-nos, mesmo, a considera-lo o precursor daquilo que hoje o Estado apelida de Ensino Integrado, demonstrando a importância que ele próprio atribuía ao setor da Composição, da Instrumentação, das Línguas, da História, da Geografia e das Ciências Musicais.

A noção de Cultura, sem intercâmbio de ideias na informação noticiosa, expressa na determinação de que o Conservatório publicará uma revista relativa a assuntos musicais com uma secção destinada à compilação e estudo do folclore musical, continua a ser hoje em dia uma das grandes discussões daquilo que é considerado o ensino da Música Formal e Não-Formal, nomeadamente a Música Erudita, aquela que tem uma escrita própria e aquela que passa de uma forma oral e que, hoje em dia, chamamos de Música Tradicional ou de Folclore.

Atualmente, esta relutância de incluir alguns dos instrumentos, nomeadamente tradicionais portugueses, nos currículos do ensino dos conservatórios tem sido notória. Contudo, apesar de a guitarra portuguesa, por exemplo, mais recentemente ter começado a ser integrada, é notória a carência de uma metodologia e um programa estabelecido (NEVES, 2001).

Mas outras situações ao longo da história de Portugal decorreram e temos que considerar a tentativa de reforma nos anos 70 de Veiga Simão, Ministro na época, apesar de nunca ter sido implementada.

Apenas em 1988, com a existência do Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP), dirigido por Joaquim de Azevedo se começam a criar os novos desígnios para o ensino musical, nomeadamente com a criação das escolas profissionais e com a preocupação de reunir à sua volta pessoas ligadas ao ensino desta arte. Em 1980, através do célebre Decreto-Lei 553/80, abrem-se as portas do ensino da Música ao Ensino Particular e Cooperativo, fazendo com que haja uma maior hipótese de as pessoas poderem frequentar através de uma maior capacidade de oferta do ensino da Música fora dos grandes centros urbanos. Podemos, assim, constatar que o Ensino Vocacional da Música tem vindo a crescer, não no que concerne à maior oferta por parte do parque escolas, mas acima de tudo por o aparecimento de uma nova perspetiva didático pedagógica, que visa, também ela uma formação por parte dos docentes mais voltada para a docência, indo assim de encontro das necessidades da comunidade educativa.

Atualmente a conceção estratégica do Ensino Especializado da Música exige preocupações especiais. É necessária uma atuação que expresse grande abertura e interação estruturada com o exterior e que se traduza por um sistema aberto – que aprenda com a mudança e se adapte a ela.

Nesta perspetiva, um novo modelo deverá conseguir uma harmoniosa combinação de dados tão fundamentais como:

A consideração da multiplicidade de facetas de que a vida musical se reveste (desde a criação musical contemporânea ao peso avassalador do passado, passando pela procura incessante das sonoridades originais); A consideração da vida musical nacional no contexto da realidade exterior, que a maioria apenas conhece pelos meios de comunicação e pelo movimento editorial musical; A consideração realista dos recursos do País, do investimento incalculável que urge efetuar neste setor e, por conseguinte, da maximização desse investimento; A consideração da especificidade das formações neste domínio, as quais exigem opções precoces e respeito pelos ritmos individuais de progressão; Finalmente, a consideração do papel importante que estará entregue à Escola na caminhada necessária de aproximação de Portugal à Europa (PALMA, VASCONCELOS, & FOLHADELA, 1998).

Por outro lado, as mudanças necessárias requerem que as escolas se mobilizem no sentido de serem capazes de criar ambientes de trabalho e de aprendizagens estimulantes, baseados em iniciativas dotadas de coerência, de identidade e adaptadas às diferentes funções que se exigem hoje à Escola. Projetos que articulem e interliguem um currículo definido a nível nacional com os diferentes contextos sociais, económicos e culturais em que estão inseridos, devendo, por isso, constituir-se como organizações capazes de promover a autoavaliação e de responder aos desafios que se colocam ao nível da heterogeneidade existente. Neste prisma, pensamos serem importantes os seguintes caminhos:

Uma mudança radical na forma como se ensina Música. Isto traduz-se, sobretudo, nos conteúdos programáticos e nas atitudes pedagógicas. No entanto, salientamos que só poderá haver mudança com uma reformulação adequada dos programas de cada disciplina, com regras claras de avaliação e com um grande investimento na produção de material didático e formação de professores. Os programas deverão ser de uma abrangência que permita o desenvolvimento de várias inclinações musicais mas que, ao mesmo tempo, traduzam claramente o que se deverá atingir em termos de competências; Uma mudança radical na forma como se pensa a Música no Ensino em Portugal. É manifestamente insuficiente que o contacto das crianças e jovens com a Música esteja condicionado à possibilidade de frequentar o Ensino Especializado.

À semelhança do que acontece noutros países, deveria pensar-se num currículo nacional de Música presente em todo o pré-escolar e básico, de forma a libertar o Ensino Especializado da Música para os alunos verdadeiramente talentosos e vocacionados:

Incentivar todos os atores do Ensino Especializado da Música a uma atitude de mudança, flexibilização e dotá-los da capacidade de criar e inovar. O Ensino Especializado poderá desenvolver e consolidar o seu papel se tiver a flexibilidade para se articular em projetos com escolas de Ensino Regular e com a comunidade educativa onde se insere professores (SILVA, 2000).

Consideramos que o Estado deve ter um papel de importante intervenção nas escolas especializadas do ensino da Música, designadamente nas seguintes áreas:

Política: necessidade de um pensamento estratégico para a articulação entre os vários subsistemas de ensino, bem como um investimento financeiro adequado a este ao mesmo; Legislação: publicação de legislação coerente que responda às especificidades deste tipo de ensino; Escolas: definição clara das suas finalidades e do seu papel no contexto do sistema educativo português; Currículo/Programas: criar currículos e programas capazes de interligarem produção, formação e inovação, por forma a satisfazer a diversidade do público que procura este tipo de ensino.

É, por assim dizer, fundamental que o ensino proporcione o desenvolvimento das capacidades perceptivas, expressivas e comunicativas. Seguindo a perspectiva de Mejía, estas três grandes premissas correspondem aos grandes níveis obrigatórios de escolaridade: Infantil, Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclo) e finalmente Ensino Complementar. De acordo com a mesma autora, não podemos esquecer que a Didática da Música e da Educação Musical é um processo em constante mutação, atendendo às mudanças sociais e aos novos modelos educativos.

A sua principal fonte são as grandes metodologias que surgiram nos princípios do século XX. Contudo, não poderemos deixar de mencionar a própria legislação, nomeadamente aquilo que está decidido no decreto que regulamenta a Lei de Bases do Ensino e obviamente alguma subjetividade que decorre da interpretação e da aplicação de todos estes processos por quem a coloca em prática, isto é, por quem ministra as aulas.

Em Portugal, o Ensino da Música aparece-nos, de forma oficial, no Ensino Básico, no 1º ciclo, desde foram implementadas as atividades de enriquecimento extracurricular, com a possibilidade de criarmos uma disciplina de Iniciação ou Formação Musical. No

entanto, no caso dos conservatórios ou dos estabelecimentos de Ensino Particular, esta começa a ser ministrada a partir do momento em que as crianças entram para o 1º ciclo do Ensino Regular, apesar de não ser considerado um ensino oficial, isto é, sem reconhecimento tácito por parte do Estado em termos metodológicos, pedagógicos e de currículo nesta primeira etapa no ensino da Música. Este ensino apenas adquire o seu carácter oficial nas escolas de Música quando os jovens ingressam no 2º ciclo do Ensino Básico, isto é, com 10 anos de idade, e entram para o 5º ano de escolaridade. Curiosamente, vamos encontrar na Europa, já nos anos 30, uma filosofia em que a Educação Musical estava organizada como um dos objetivos e com critérios metodológicos muito definidos.

No entanto, questiona-se qual o papel da Didática na Educação da Música e na própria Educação Musical, qual o seu interesse e qual o fundamento. Devemos equacionar estas situações, conforme diz Mejía, por estas questões: Quem e para quem? Professor, alunos e a relação professor e aluno. Porquê? A justificação didática. Para quê? Os objetivos. O quê? Os conteúdos e as próprias atividades. Como? A metodologia e os recursos. Quando? A temporalidade. A resposta a cada uma destas perguntas torna-se pertinente realçar que são os grandes fios condutores que devem estar presentes no ensino quer da Música, quer de qualquer outra disciplina.

III. CONCLUSÕES

As grandes descobertas e invenções do século XIX foram as portas de entrada para a nova era em que vivemos, destruindo por completo qualquer tipo de barreira. Estas aproximaram homens, ideias e bens. Neste contexto de sociedade globalizada em que imperam as tecnologias de informação e comunicação, o professor terá de preparar os jovens para um mundo que se encontra em constante mudança e cujas realidades – natural, económica, política, social e cultural – estão igualmente em transformação contínua. Logo, o professor terá de compreender o espírito que o anima, as contradições que geram o movimento e deverá adaptar-se, de forma inequívoca, às constantes transformações. Mas é precisamente o elevado grau de informação que faz com que o professor seja ainda indispensável. O professor deixará de ter apenas o papel de transmissor de conhecimentos e passará a ser, sobretudo, um orientador que proporcione situações favoráveis a novas aprendizagens e uma relação com saberes cada vez mais diversos. É necessária uma nova orientação da Educação, no sentido de uma maior componente prática e de uma maior

transversalidade. A verdadeira função da Escola é preparar o Homem de amanhã para a vida, não para a vida de hoje, mas para uma vida cada vez mais dependente das exigências e contingências da pós-modernidade. É então condição obrigatória que a Escola faça um esforço de atualização constante do seu capital humano, técnico e teórico para poder caminhar na vanguarda da Educação (CARNEIRO, 2001). Sendo que o professor é o elemento central do sistema educativo, recaem sobre ele grandes responsabilidades. A velha fórmula “um professor, uma disciplina, uma hora, uma turma” acabou. O docente terá de ser competente em variadíssimas áreas. Agindo em equipas multidisciplinares, a competência exigida pela Escola do futuro será mais facilmente salvaguardada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANCO, J. F. (1987). *Viana da Mota – Uma contribuição para o estudo da sua personalidade e da sua obra*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BRANCO, J. F. (1995). *História da Música Portuguesa*. (2.^a ed.). Lisboa: Publicações Europa América.

CABEZAS, M. (1997). *Un Monográfico sobre Procidimientos. Procidimientos en Educación Musical, Eufonía, n.º 7*. Barcelona: Publicações Graó.

CANDÉ, R. (2004). *História Universal da Música*. (Vol. I-II). Lisboa: Edições Afrontamento.

CARNEIRO, R. (2001). *O futuro da Educação em Portugal, Tendências e Oportunidades – Um estudo de reflexão prospectiva*. (Tomo IV). Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento, Ministério da Educação.

CARVALHO, R. (1986). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO (2000). *Revisão Curricular do Ensino Vocacional da Música*. Relatório do Grupo de Trabalho do Departamento do Ensino Secundário, Ministério da Educação, Lisboa.

FOLHADELA, P. et al. (1998). *O ensino secundário em debate / Ensino especializado da música: reflexões de escolas e de professores*. Lisboa: Edição do Departamento do Ensino Secundário, Ministério da Educação.

- GAINZA, V. (1997). *Música y Educación Hoy*. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- GETAP (1991). *Educação Artística Especializada – Preparar as mudanças qualitativas*, Porto: GETAP, Ministério da Educação.
- GETAP (1999). *Educação Especializada da Música – Preparar as mudanças qualitativas*. Porto: GETAP, Ministério da Educação.
- GOMES, C. (2000). *Contributos para o Estudo do Ensino Especializado de Música em Portugal*. Memória Final do Cese em Direcção Pedagógica e Administração Escolar. Lisboa: Instituto Piaget, Escola Superior de Educação de Almada
- GOMES, C. (2002). *Discursos sobre a «Especificidade» do Ensino Artístico : A sua representação histórica nos séculos XIX e XX*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- GORDERO, P. (1995). *Perspectiva Psicológica de la Educación Musical. Aprender música, dónde y para qué?*, Eufonía, n.º 1. Barcelona: Publicações Graó.
- MAN, W. (1982). *James Galway – A música no Tempo*. Cacém: Círculo de Leitores.
- MEJÍA, P. (2002). *Didáctica de La Música*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2003). *Documento orientador da Reforma do Ensino Artístico Especializado*. Lisboa: ME.
- NEVES, J. (2001). *A Cultura Popular como Factor de Desenvolvimento Local: Um Olhar a partir da Música*. Vila Real.
- PHILPOTT, C. (2004). *La Justificación de la Música en el Currículo: la música puede ser mala para usted. La Música Educa*, Eufonía, n.º 30. Barcelona: Publicações Graó.
- SILVA, A. (2000). *A Educação Artística e a Promoção das Artes, na Perspectiva das Políticas Públicas*. Relatório do Grupo de Contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura. Lisboa: Edição do Ministério da Educação.
- VASCONCELOS A. (2002). *O Conservatório de Música – Professores, Organização e Políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CRIAÇÃO – ARTE, ELOGIO DA DESOBEDIÊNCIA

Creation - art, praise of disobedience

Angela Cardoso

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
indi-visivel@hotmail.com

António Costa Valente

Universidade de Aveiro, Portugal
avalente@ua.pt

Resumo

O ato de criação como ato de resistência, insere-se neste Simpósio numa reflexão sobre duas premissas fundamentais: A primeira revela a experiência do momento em que o professor deixou de ser o repositório do conhecimento, se questiona sobre o constante e discordante «novo» que cada um dos seus alunos traz na sua génese de criador e consequentemente a cumplicidade para com essa desobediência transformadora; A segunda, revela a consciência de que o Ato de Criação se inscreve numa rutura constante que permite o questionamento, também constante do professor, do aluno, do sistema, do conhecimento construído. Fundamentando a partir de conceitos de ordem filosófica, a ideia de Arte e Ativismo é aqui reiterada pela prática artística contemporânea e pelo testemunho dos relatórios da Unesco (2015/2016) sobre a violação dos direitos à livre expressão da Arte e da Cultura.

Palavras-chave: *desobediência civil, arte, ato de resistência.*

I. INTRODUÇÃO

O pensamento é dedutivo e simples. Ele parte de dois ramais, oriundos respetivamente da experiência como docente, e da experiência como artista visual. São eles: 1. O ato de criação como ato de desobediência; 2. A criação artística como ato de desobediência.

Propomos então, fazer o que os músicos chamam contraponto, ou seja: SOBREPOR LINHAS MELÓDICAS E FAZÊ-LAS INTERAGIR. Estas linhas melódicas, são oriundas da Filosofia, nos conceitos de desobediência civil, ato de criação como ato de resistência, e também da política, com os últimos relatórios da UNESCO sobre a violação dos direitos à livre expressão da arte e da cultura, cujos TESTEMUNHOS (obras e artistas) consolidam a ideia de que: Arte e Ativismo têm cada vez mais lugar na vida e na obra dos artistas.

Sendo a crença no direito à desobediência um vínculo comum. Em relação às premissas indicadas, a sua aparência é idêntica, no entanto: A primeira revela a experiência do momento em que o professor deixou de ser o repositório do conhecimento, se questiona sobre o constante e discordante “novo”, que cada um dos seus alunos traz na sua génese de criador e consequentemente a cumplicidade para com essa desobediência transformadora. A segunda revela a consciência de que o ato de criação se inscreve numa rutura constante que permite o questionamento, também constante do professor, do aluno, do sistema, do conhecimento construído.

Daí a importância da aproximação dos alunos às preocupações dos artistas na contemporaneidade.



Tiananmen Square, protestos de 1989



DESOBEDIENTES

Partindo do todo para as partes, passamos então a abordar a ideia de desobediência civil. O direito à não obediência de um sistema contém em si um historial que nos remete para H. Thoreau (*em cima à direita*).

Henry Thoreau, nascido nos Estados Unidos (1817-1862), ensaísta, poeta, naturalista, ativista, viveu nos bosques em autossuficiência. Decide não pagar impostos por não querer ajudar a financiar a guerra contra o México. A caminho do seu sapateiro foi preso e é na prisão, com 32 anos, que escreve a obra “DESOBEDIÊNCIA CIVIL”. Defende a desobediência civil como oposição individual ou de um grupo ao estado.

Leon Tolstoi recomenda o ensaio a um jovem Indiano, preso na África do Sul, Mahatma Gandhi, e esta obra ajudá-lo-ia a derrubar o império britânico.



Definindo desobediência civil como “uma forma de protesto” (...) que se opõe a uma ordem, que possui comportamento injusto ou um governo visto como opressor.

Buscando uma forma ativa de resistência, aquele que pratica a desobediência civil, escolhe deliberadamente quebrar certas leis fazendo isto, na expectativa de ser preso ou atacado pelas autoridades sem esboçar resistência.

A desobediência civil possui um cunho jurídico, mas não precisa de leis para garanti-la, por ser um meio de garantir outros direitos humanos como o direito à liberdade e à vida. (...) É uma forma de expressão do DIREITO DE RESISTÊNCIA, uma espécie de direito de exceção, em que qualquer pessoa pode resistir contra qualquer fator que ameace a sua sobrevivência, ou represente violência a valores éticos ou humanistas. Henry Thoreau afirma:

“Penso que devemos ser homens em primeiro lugar, e depois súbditos. Não é desejável cultivar pela lei o mesmo respeito que cultivamos pelo direito. A única obrigação que tenho, é o direito de assumir e de fazer aquilo que considero justo” (THOUREAU: 1987, p. 12) (...) “O estado nunca enfrenta intencionalmente a consciência intelectual de um homem, mas apenas o seu corpo e os seus sentidos. Não está equipado com inteligência ou honestidade superiores, mas com força física superior” (*idem*, p. 20).

A filósofa Hannah Arendt, privada de direitos e perseguida na Alemanha, como mulher judia, presa, acabou por imigrar. O regime nazista retirou-lhe a nacionalidade a 1937, ficou apátrida até ter nacionalidade americana em 1951.



Em relação à desobediência civil, a filósofa, tem um longo trabalho e considera do seguinte modo:

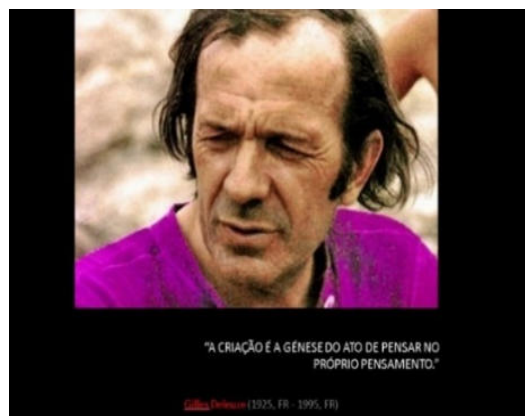
“O maior erro deste debate, é a suposição de que estamos a tratar com indivíduos que se colocam subjetivamente contra leis e costumes da comunidade. (...) Estamos a tratar com minorias organizadas que se levantam contra maiorias supostamente inarticuladas embora nada silenciosas. Considero que estas maiorias tenham mudado em ânimo e opinião num grau espantoso sobre pressão das minorias. Os nossos debates são dominados por juristas pois para eles é difícil reconhecer o contestador civil como membro de um grupo, ao invés de vê-lo como transgressor individual”.⁴¹

A história individual dos insubmissos é a história da humanidade e é também a história da arte, seja no sentido de testemunho formal, de resistência ao CANONE e, ou no sentido de testemunho sublime da arte, em atos de resistência, de que obras como o “Fuzilamento de 3 de Maio” de Francisco de Goya (1746-1828) e “Guernica” de Pablo Picasso (1881-1973).

⁴¹ <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=b495ce63ede0f4ef>.

ATO DE RESISTÊNCIA

Neste sentido, é quando testemunhar e desobedecer se torna num ato de resistência de que a arte toma um “rosto humano”. Em nada desligado do ato de desobediência civil, anteriormente apresentado, a obra de arte como ato de resistência, é pensada em 1987 pelo filósofo Gilles Deleuze no seu texto, “O QUE É O ATO DE CRIAÇÃO?” afirmando:



“Porque a informação é um sistema controlado de palavras de ordem, palavras de ordem que têm lugar em determinada sociedade. - O que é que arte tem a ver com isto? O que é a obra de arte? Dir-me-ão: “Isso não quer dizer nada”. Então não falemos de obras de arte, falemos sobre a contra-informação. Por exemplo, nenhuma contra-informação ganhou a uma ditadura. Salvo num caso. Ela é efectivamente eficaz quando é – e é-o por natureza – um acto de resistência. (...) A arte é a única coisa que resiste à morte. E se me permitem volto a dizer: o que é ter uma boa ideia em cinema? O que é ter uma ideia cinematográfica. Acto de resistência. Desde Moisés, até à última obra de Kafka, até Bach. Recordemos que a música de Bach é o seu acto de resistência, de luta activa contra a diferenciação do Sagrado e do Profano. Este acto de resistência na música culmina com um grito. Há um grito em Bach: “Fora, não quero ver-vos”. A partir disto parece-me que o acto de resistência tem duas caras: é humano e é também acto de arte. Só o acto de resistência resiste à morte, seja sob a forma de obra de arte, seja sob a forma de uma luta de homens”⁴².

O escultor Rui Chafes, reflete sobre o “rosto humano” deste ato de resistência, afirmando: “A componente política da arte, há momentos em que as pessoas e também os artistas têm que protestar sobre o que se passa no mundo, dizer o que pensam, dizer “já chega” (CHAFES, 2015, p. 121).

Estamos a atravessar momentos desses, em que uma enorme e violenta crise mundial está a esmagar a liberdade e a dignidade das pessoas.

O corpo total do artista, o “atleta afetivo” explicita vários modos que de autonomia formal, na sua manifestação com o mundo exterior e o corpo – emanência.

⁴² <http://contosrizomaticos.blogspot.pt/2014/03/gilles-deleuze-o-que-e-o-atode-criacao.html>.

MAPAS DE DESOBEDIÊNCIA

Crime e castigo são causa e consequência questionada na comunidade artística mundial em que o direito à desobediência é inquestionável. Neste propósito, passamos a apresentar o relatório da UNESCO “RE/SHAPING CULTURAL POLICES”⁴³ que inclui um capítulo sobre liberdade de criação abordando questões tais como:

- As liberdades fundamentais são um ingrediente essencial para o bem-estar dos cidadãos e das sociedades. São necessárias à dinâmica do desenvolvimento social, da estabilidade das artes e das indústrias culturais e criativas.
- Restrição à liberdade artística e acesso à expressão artística, geram um importante valor cultural, social e económico. Privar artistas do seu meio de expressão e sobrevivência, cria um ambiente instável para todos os que estão ligados à arte e às suas audiências.

A ameaça à liberdade artística é menos comunicada em comparação com os maus tratos aos jornalistas ou outros profissionais dos media. Isto leva a uma visão limitada da verdadeira escala destes ataques, em particular, dos maus tratos aos artistas que são comprometidos socialmente e aos seus apoiantes. Este relatório tem como objetivo implementar a convenção da UNESCO de 2015 para a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais. Esta é a primeira vez que os estados da União Europeia são solicitados a depor sobre a proteção e a promoção das expressões artísticas.



Há demasiados países a violar as convenções internacionais, e são países em que existe uma boa estatística a nível dos direitos humanos. Os artistas são atacados por militantes, ou grupos de sociedade civil, ligados a grupos políticos ou movimentos religiosos.

A liberdade artística está sobre uma enorme tensão em vários países.

O relatório FREEMUSE indica setenta países. O FREEMUSE⁴⁴ é um assessor da convenção da UNESCO para a proteção das expressões artísticas e culturais.

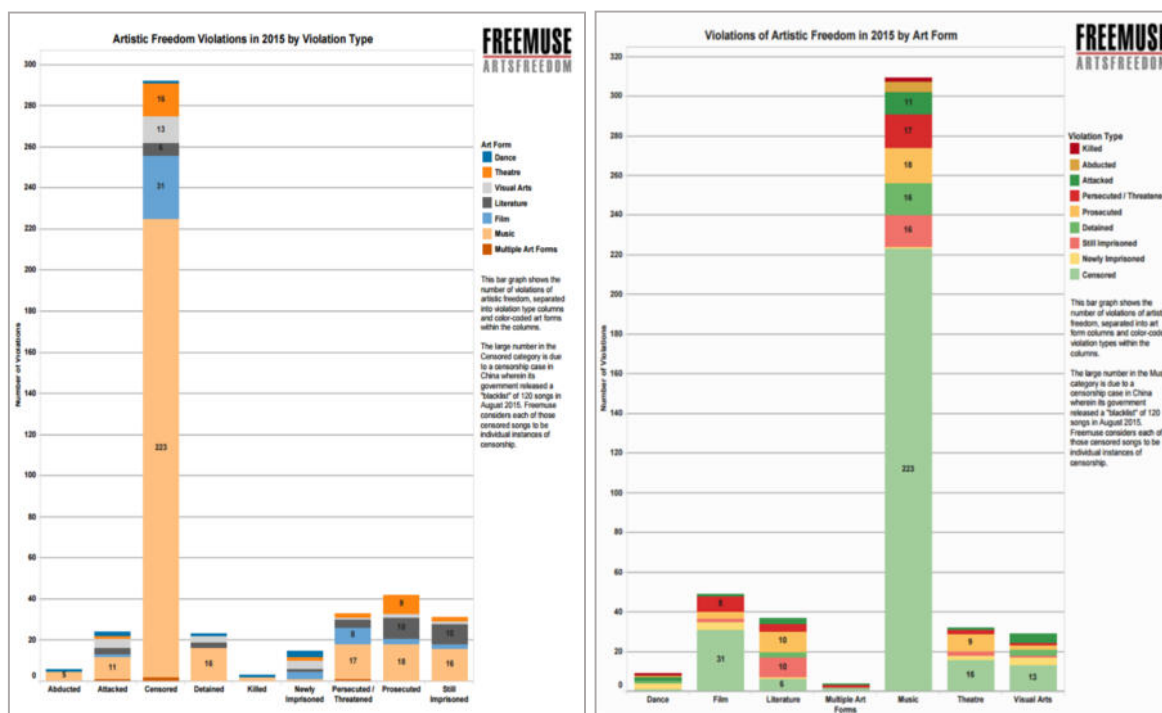
⁴³ <http://en.unesco.org/creativity/unesco-global-report-reshaping-culturalpolicies-2017-call-proposals>.

⁴⁴ <http://freemuse.org/artunderthreat2016>.

A liberdade artística inclui o direito ao acesso a eventos culturais. As nações unidas têm legislado e dado atenção a este facto.

Em 2015, subiram para 25% os ataques a artistas. Registaram-se mortes, ataques, raptos, prisão sem julgamento e maus tratos e mais 224% de atos de censura.

Estes casos em 2015 incluem: 3 artistas mortos; 15 presos sem formação de culpa; 31 em prisão; 100 raptos; 24 psicologicamente atacados; 33 perseguidos e violentados; 23 detidos; 292 atos de censura.



A china lidera esta listagem de violações sérias, seguida pelo Irão, Rússia, Burundi, Síria e Turquia.

O que é que move, as violações à liberdade dos artistas em 2015?

- Os ataques políticos dominam em vários países, mas o ano de 2015 viu aumentados os ataques com motivação religiosa.

Paris, experienciou dois dos piores ataques: à liberdade artística, Charlie Hebdo e acesso à cultura, sala de espetáculos Bataclan.

- Extremismo religioso estrangula a atividade dos artistas, em locais dominados pelos taliban no Paquistão, Afeganistão e Daesh, Síria e Iraque.

- Os fundamentalistas também limitam totalmente a liberdade artística no Northern Mali, Nigéria e Somália.

– É impossível estimar quantos artistas e ataques a artistas são cometidos, mas na realidade há milhões de pessoas impedidas de terem acesso a experiências culturais e artísticas.

ARTE E ATIVISMO



Em 5 de Setembro de 2016, estes mapas alargam os seus números.

Um ano depois da criança Síria ter dado à costa nas praias da Turquia, a organização e o diretor da Bienal, dedicam esta edição a todas as pessoas envolvidas na ajuda a refugiados.

A 5ª Bienal de Arte de Çanakkale (Turquia), foi cancelada duas semanas antes da abertura, como resultado da atmosfera de guerra e conflito que reflete a situação do país.

O diretor da Bienal afirma: “Continuaremos a lutar pelos valores da arte e da Bienal”⁴⁵.

Em continuidade da nossa apresentação, cujo fio condutor se reafirma na frase de Henry Thoreau “O talento limita-se a indicar a profundidade do carácter numa certa direção” (THOREAU, 1987, p. 80).

“A desobediência é o verdadeiro fundamento da liberdade”⁴⁶.

Passamos a apresentar a uma escala de criação individual, alguns artistas cujo pensamento e ação são paradigmas de arte e ativismo.

Ai Weiwei (1957 Pequim), artista e ativista social, publicamente conhecido como assessor artístico na construção do Ninho De Pássaro, Estádio Nacional de Pequim.

⁴⁵ <http://www.canakkalebienali.com/>

⁴⁶ https://www.brainyquote.com/quotes/authors/h/henry_david_thoreau.html

Ai Weiwei – Estádio Nacional de Pequim (Ninho de pássaro) 2003-2008



Ai Weiwei–Filme biográfico "Never Sorry" (2012)



Weiwei – Estádio Nacional de Pequim (Ninho de pássaro) 2003-2008



Shanghai (2012) – Destruição de Estúdio de Ai Weiwei por parte das autoridades chinesas.

Em Novembro de 2010 ficou em prisão domiciliária depois de anunciar a organização de uma confraternização em que pretendia denunciar a demolição do seu estúdio. Ação imediatamente proibida pelas autoridades chinesas, indicando a sua ilegalidade. Com toda a documentação em ordem, Weiwei afirma que a atuação do governo é uma represália pelo seu apoio à dissidência no país. O governo chinês ordena a total demolição do seu estúdio. (Investimento, 1 Milhão de Euros).

Em Abril de 2011, Weiwei é preso ao embarcar para Hong Kong, e o seu estúdio arrasado voltou a ser invadido por mais de quarenta polícias.

Depois de pressão de meios diplomáticos internacionais e da comunidade artística internacional, foi libertado após três meses de detenção em local desconhecido.

Destacamos aqui duas obras: *Sunflower Seeds* / *Refugee Life Jackets*. Esta é uma instalação sensorial e emersiva, criada para a Tate Modern Turbin Hall⁴⁷. Encheu o enorme Hall com 100.000.000 (cem milhões) de sementes de girassol em porcelana, pintadas em 150 tons, produzidas à mão por artesãos chineses.



Aclamadas como as “sementes da esperança”, a obra, em parte “profecia”, em parte “instigação” é intrigante e contemplativa. Trabalharam nela mais de 1600 artesãos em Jingezhen (a cidade que produzia a porcelana imperial), numa época em que os indivíduos eram privados da sua identidade e liberdade e a propaganda mostrava Mao Tse Tung como sendo o sol e as pessoas os girassóis à sua volta. Nessa época, as sementes de girassol tornaram-se um gesto de compaixão quando partilhados como alimento num tempo de fome (revolução cultural 1966-1976).



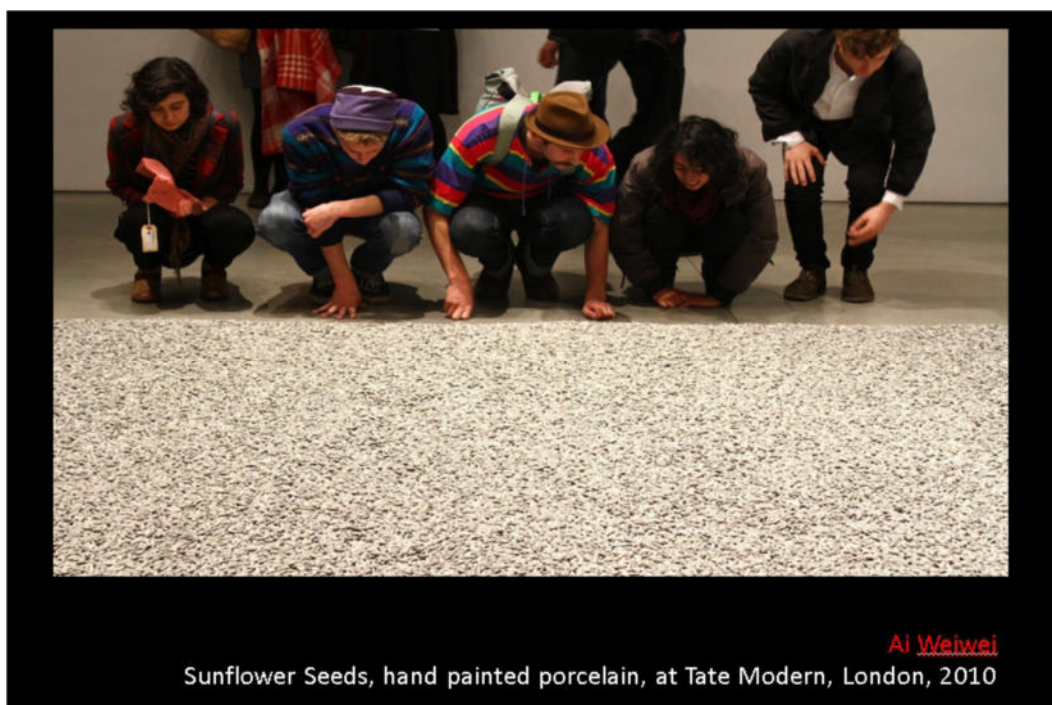
Para o artista, esta é uma obra que é composta por cem milhões de peças de arte. O trabalho artesanal de dedicação e paciência, tempo e energia, representa que cada semente é diferente e única, tal como os 1600 trabalhadores que cumpriram o seu dever. Através de



⁴⁷ <http://www.tate.org.uk/>

uma semente de girassol, Ai Wei Wei cria um efeito dominó, magnificando o processo cem milhões de vezes. Tal como outras obras do artista, esta está relacionada com a sociedade, a política e a economia da China. Alude à globalização e produção em massa, que serve o consumismo ocidental, estando no topo da cadeia de produção centenas de elementos insignificantes.

“Sunflower Seeds” de Ai Weiwei, providencia trabalho a 1600 artesãos, um facto que é uma reflexão irónica da realidade social. O artista chama-lhe, esculturas sociais, criando uma relação entre o individual e o coletivo. Weiwei transforma os recursos locais num manifesto poético e provocador da arte contemporânea, inteligente e audaz, subvertendo a tradição e encorajando a reforma.

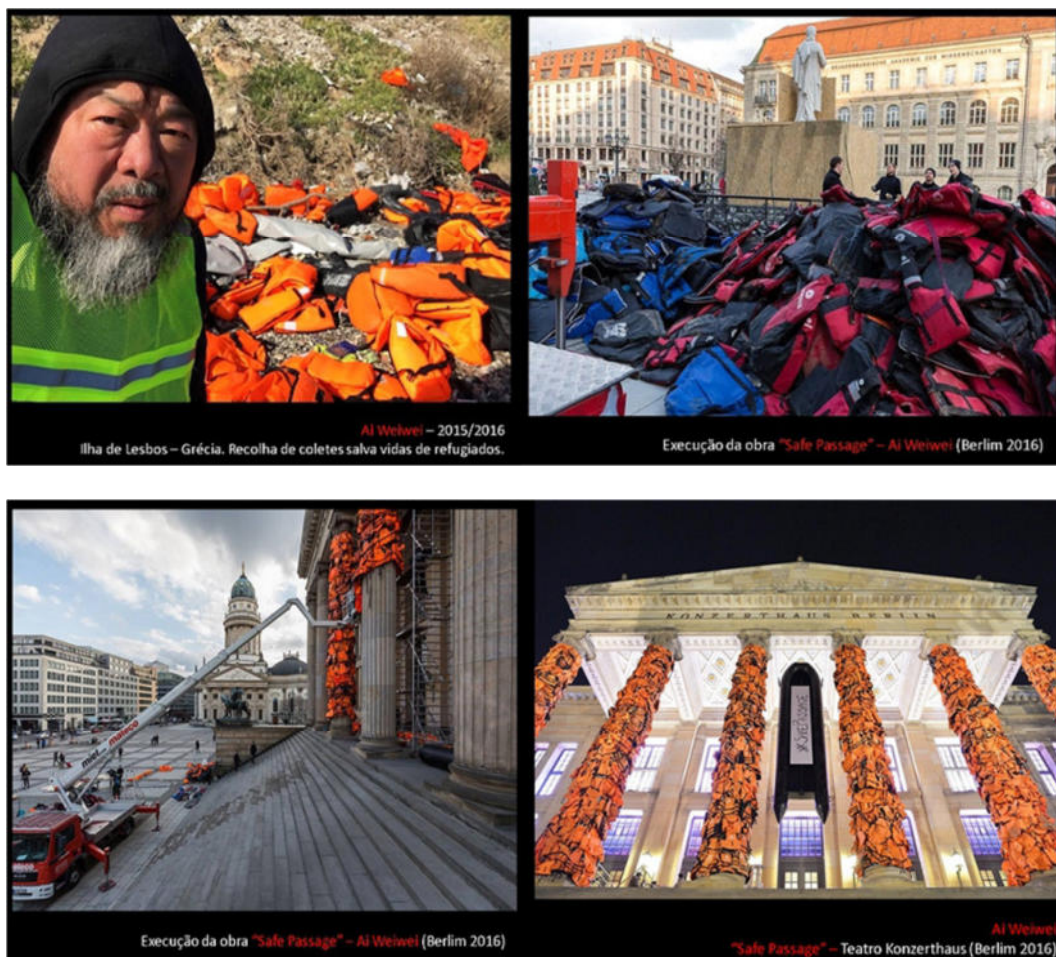


Enquanto os visitantes passeiam pelas pequenas sementes de porcelana, que cobrem os 1000 metros quadrados de Tate Modern, acreditando que o potencial da arte é criar significados para o auto-conhecimento e desenvolvimento do indivíduo, Weiwei pergunta: “o que significa ser um indivíduo na sociedade de hoje?” (...) “Somos insignificantes ou impotentes a menos que ajamos em conjunto?”⁴⁸.

Com uma identidade visual recente, gostaríamos ainda de apresentar mais uma obra de Ai Weiwei, em linha de continuidade com a reflexão de Deleuze sobre a arte como ato de resistência, Deleuze, em “O que é o ato de criação?” afirma:

⁴⁸ <http://www.tate.org.uk/>

“O ato de resistência tem duas caras, é humano e é também ato de arte. Só o ato de resistência resiste à morte, seja sob a forma de obra de arte, seja sob a forma da luta dos homens. Qual é a relação entre a luta dos homens e a obra de arte? Esta é para mim a relação mais estreita e mais misteriosa”⁴⁹.



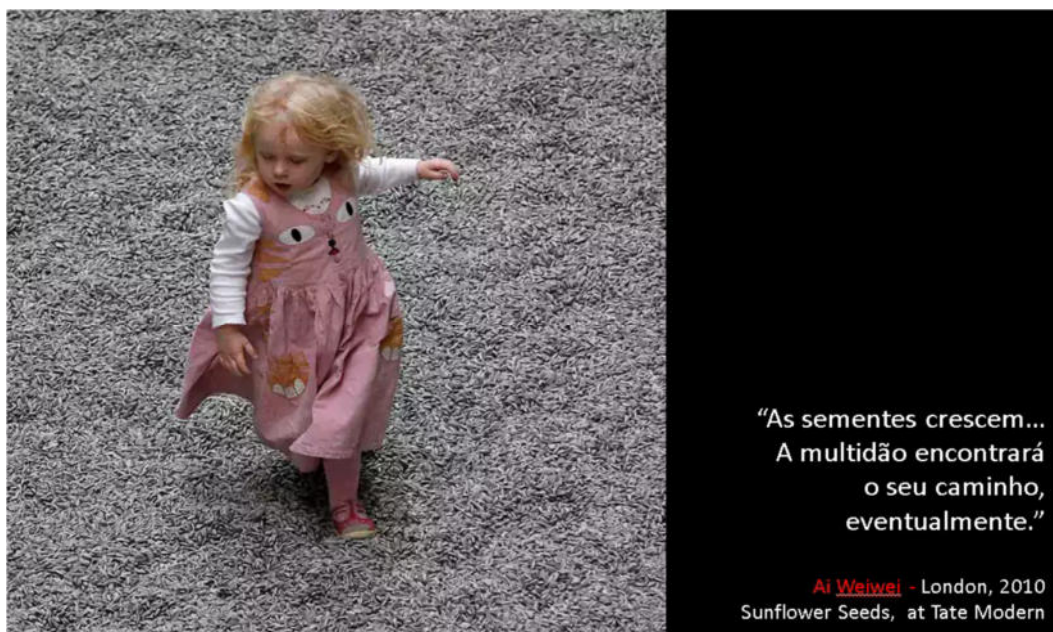
Nos pilares do Teatro Konzenthau – Berlin, Ai Weiwei em 2016, cria a obra Safe Passage, a partir da recolha de de 14 mil coletes de salva vidas e uma barco insuflável de refugiados, abandonados na ilha grega de Lesbos.

São colocados nas colunas do teatro de Konzentaus de Berlin, questionando o lugar e a construção de pilares sociais e humanos deste enorme grupo de pessoas.

Mais de meio milhão de pessoas que fogem da Síria, Afeganistão, Iraque e outros países afetados pela guerra e pobreza no Médio Oriente e África chegaram na ilha desde o ano passado na esperança de continuar suas vidas na Europa. A instalação de Ai Weiwei

⁴⁹ <http://contosrizomaticos.blogspot.pt/2014/03/gilles-deleuze-o-que-e-o-atode-criacao.html>

também chama a atenção para o fato de que muitos refugiados não chegam ao seu destino vivos e este grande número de coletes representa as suas vidas.



Tal como afirma o artista, “Seeds Grow.. the crowd will have its way, eventually”.
“As sementes crescem... A multidão encontrará o seu caminho, eventualmente”⁵⁰.

MANIFESTOS



⁵⁰ <http://aiweiwei.com/>

Os MANIFESTOS têm-se apresentado na história da arte como clássicos de resistência, não obediência, de instigação ao cânone, seja ele de sentido formal ou concetual, na comunicação estética de um grupo ou de um indivíduo.

É neste contexto, que nos servem de aproximação à LINHA DE PENSAMENTO desta apresentação, em que a criação artística traz no seu âmago “o ato de resistência”.

A partir de 1982 surgem novos manifestos sob o leque dos paradigmas da relação Arte-Ciência-Tecnologia:

1982- International Association Astronomical Artists Manifest (Arte Ciência)

1985 – Cyborg Manifestum (Inteligencia artificial)

1997 – Extropic Art Manifesto (Arte e Tecnologia)

1999 – Stuckist Turner Prize (Arte e direitos humanos)

Em 2006 encontram-se ainda as seguintes publicações: Manifesto of Visionary Art, Eco-Art Manifesto, Symbiotic Art Manifesto, Humanitarian Art Manifesto, The Manifesto of Art Guerrilha Movement.

Dentro do limiar do VIRTUAL, portal de todas as desobediências, citamos o HACKER MANIFEST como a idealização de uma porta para onde convergem todas as fugas, fechando um círculo através da HIGH TEC - alta tecnologia⁵¹.

No séc. XX os artistas tomam da política o género "manifesto". A declaração de guerra em 1914 estava contida num documento que se intitulava "manifesto".

Introduzidos com os futuristas e adotados pelos dadaístas e surrealistas, o período que se segue à II Guerra Mundial cria os manifestos mais determinantes no seu género.

André Breton escreve, em 1924, o primeiro documento que daria origem ao Manifesto Surrealista, tendo-o definido como:

“(…) Um automatismo psíquico no seu estado puro, pelo qual nos propomos a expressar verbalmente, por intenções escritas, ou de outra forma determinada pelo actual funcionamento do pensamento. Ditado pelo pensamento, sob a ausência de qualquer controle exercido pela razão, isento de toda a preocupação moral ou estética”.

⁵¹ Cardoso, Angela. (2015). *Génese do Pensamento de Obra de Arte. Forma, Ubiquidades e Materializações*. Tese de Doutoramento, p. 230.

Citamos do Hacker Manifest as seguintes passagens:

“Hack (é objeto e sujeito)” (...) “Seja qual for o código que nós pirateamos, seja linguagem em poética, matemática ou música, nós criamos a possibilidade de integrar novas coisas no mundo” (...) “Na arte, na ciência, na filosofia e na cultura, em qualquer produção de conhecimento onde se possa fazer uma colheita de dados através dos quais se possa extrair informação, haverá piratas criando novas formas a partir das velhas. E tudo o que criamos é hipotecado por outros, é dirigido para o interesse dos outros”⁵² (...) “A informação depende da matéria física, não existe um estado puro e immaterial” (...) “Libertar a informação do seu constrangimento material” (...) “Os hackers trabalham para libertar as produções da abstração das suas formas de propriedade. Os hackers devem calcular os seus interesses não como possuidores mas como produtores O que torna o nosso mundo diferente é que o que aparece agora no horizonte é a possibilidade da sociedade finalmente se sentir liberta da necessidade, real e imaginada, através de uma explosão das inovações da abstração” (...) “A produção realiza não apenas o objeto resultante do processo de produção, mas também o produtor enquanto sujeito” (...) “A produção de excesso da informação, cria a possibilidade da expansão da liberdade da necessidade” (...) “O virtual é o verdadeiro domínio do hacker. É do virtual que o hacker produz todas as novas expressões do atual” (...) “Para o hacker tudo o que é representado como sendo real é sempre parcial, limitado e talvez mesmo falso”⁵³ (17) (...) “O primeiro e principal interesse hacker reside na liberdade de circulação de informação; mas o hacker enquanto classe tem um interesse na representação do hack como propriedade estatuto, como algo a partir do qual deve derivar uma fonte de proveitos que dê ao hacker uma independência de classe. Questões para uma futura consciência de classe” (...) “O desafio Hacker aponta para o criador despossuído da sua criação” (...) “É uma nova informação, fora da Informação” (...) “A class hack tem interesse na possibilidade da liberdade mais do que num direito exclusive”.

Este ativismo em que alguns artistas que têm no instrumento tecnológico o seu médium, sofreu de apropriação hacker, desvirtuando o conceito de resistência e virtualidade, consignada pelos autores do manifesto.

⁵² Cardoso, Angela. (2015). *Gênese do Pensamento de Obra de Arte. Forma, Ubiquidades e Materializações*. Tese de Doutoramento, p. 234.

⁵³ Cardoso, Angela. (2015). *Gênese do Pensamento de Obra de Arte. Forma, Ubiquidades e Materializações*. Tese de Doutoramento, p. 240.

CONCLUSÃO

Conceitos e exemplos aqui apresentados, pretenderam trazer um registo em que a desobediência civil e a arte como ato de resistência, arte e ativismo, nos remetem para a suma importância da diferenciação e liberdade de processos de criação artística.

Não podemos deixar de pensar o direito à criação artística e à cultura como um direito inviolável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAFES, R.. (2015). *Sob a pele*. Atelier Museu Júlio Pomar.

CHENG, F. (2005). *Vacio e Plenitude*. Siruela.

CHEVRIER, F. J. (2011). *Les Relations du corps*. L'arochnéen.

DELEUZE, G., & BACON, F. (2004). *A lógica da sensação*. Orpheu Negro.

THOUREAU, H. (1987). *A desobediência civil*. Antígona.

CARDOSO, A. (2015). *Génese do Pensamento de Obra de Arte. Forma, Ubiquidades e Materializações*. Tese de Doutoramento, UTAD.

WEBGRAFIA

<http://freemuse.org/artunderthreat2016>

www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=b495ce63ede0f4ef

<http://en.unesco.org/creativity/unesco-global-report-reshaping-cultural-policies-2017-call-proposals>

www.canakkalebienali.com

https://www.brainyquote.com/quotes/authors/h/henry_david_thoreau.html

www.tate.org.uk

www.contosrizomaticos.blogspot.pt/2014/03/gilles-deleuze-o-que-e-o-ato-decriacao.html

www.aiweiwei.com

DESCOBRINDO O OBOÉ

Discovering the oboé

Adriana Castanheira

Conservatório Regional de Música de Vila Real
adrianarfcastanheira@hotmail.com

Maria Helena Rodrigues

Conservatório Regional de Música de Vila Real
adrianarfcastanheira@hotmail.com

Marisa Carvalho

Conservatório Regional de Música de Vila Real
adrianarfcastanheira@hotmail.com

João Bartolomeu Rodrigues

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
jbarto@utad.pt

Resumo

O presente Workshop tem por objetivo a divulgação do oboé e o incentivo ao estudo, por meio da criação de um ambiente de cooperação entre professores, profissionais e alunos. Esta apresentação irá apresentar-se com uma parte teórica e uma parte prática. A metodologia usada nesta intervenção passará pelos seguintes momentos: i) iniciaremos com uma breve caracterização do instrumento, dando a conhecer de forma sumária a sua origem, história, família; características; técnica ii) será apresentada uma breve demonstração do processo que leva ao fabrico das palhetas, a amarragem e a raspagem da cana; iii) num terceiro momento será realizada a parte prática, na qual duas alunas (do 1º e 5º graus do Ensino Básico do Conservatório Regional de Música de Vila Real da classe da professora Adriana Castanheira) irão interpretar duas peças, com um grau de dificuldade diferenciada, em ordem a mostrar que o tão famigerado, quão desconhecido instrumento, pese embora a dificuldade de o tocar, pode ser tocado por todos: a singularidade do instrumento que serve de diapasão às orquestras, bem merece esta apologia.

Palavras-chave: *Oboé, palhetas, amarragem, raspagem.*

I. INTRODUÇÃO

Assumimos como principal objetivo desta investigação aprofundar o conhecimento do oboé e proceder à sua divulgação. Praticamente desconhecido do grande público, urge portanto dá-lo a conhecer, para que possa ser apreciado e da sua propagação novos aficionados se possam apaixonar e render aos desafios que a aprendizagem do tão famigerado quão desconhecido instrumento representa no contexto das artes em geral e da literacia musical em particular. Parece-nos fértil o terreno em que a palavra é semeada e a semente – essa – amplia as possibilidades de esperança de que o período que decorre entre a sementeira e a colheita possa resultar em frutos temporãos que a seu tempo hão-de amadurecer: falamos do *I Simpósio Internacional em Arte*, a decorrer numa universidade portuguesa (UTAD), cujo lastro humano e curricular que a suporta se estriba nos cursos de *Animação Cultural e Comunitária* e *Teatro e Artes Performativas* que fazem parte da oferta educativa desta Universidade, ancorados no Departamento de Letras, Artes e Comunicação da mesma Instituição.

Este património humano que são os alunos e professores da UTAD conta naturalmente com as dezenas de parcerias com universidades e institutos nacionais e internacionais e alguns conservatórios que abraçaram este projeto de internacionalização das *Artes*, onde a música tem sido valorizada com particular evidência, ao merecer o destaque internacional que tem vindo a assumir no FITAP (Festival Internacional de Teatro e Artes Performativas), que conta já com a 4ª edição a realizar-se em 2017. O Conservatório Regional de Vila Real tem participado nestes eventos: este ano valorizou-se o oboé. Um agradecimento muito especial ao Professor Levi Leonido pelo convite. Bem-haja!

No que concerne à metodologia usada nesta intervenção regista-se uma obediência a três momentos distintos a saber: a primeira parte, mais de carácter teórico, centrar-se-á numa breve caracterização do instrumento, dando a conhecer de forma sumária a sua etiologia, história, família, características e técnica.

Num segundo momento, num formato mais de Workshop procuraremos fazer uma apresentação prática do processo que leva ao fabrico das palhetas: a amarrarem e a raspagem da cana. Este momento procurará evidenciar a relação íntima entre o oboísta a palheta e a sua fabricação.

Finalmente, num terceiro momento, será levada a cabo uma performance, na qual duas alunas (do 1º e 5º graus do Ensino Básico do Conservatório Regional de Música de Vila Real da classe da professora Adriana Castanheira) irão interpretar duas peças, com um grau de dificuldade diferenciada. Este momento será o momento alto da comunicação: os presentes terão oportunidade de apreciar.

II. BREVE APRESENTAÇÃO DO OBOÉ

Toda a obra de arte é uma linguagem. A música diferencia-se de outras artes, porque ela não pode ser admirada com os olhos, nem sentida com o tato ou olfato, muito menos ter a sua linguagem traduzida em palavras como a literatura. Ela só pode ser ouvida. Isso faz dela uma linguagem absolutamente *sui generis* e totalmente abstrata. O curioso é que essa abstração inerente à música sempre foi invejada pelas outras artes, ao passo que a clareza de expressão e a objetividade da pintura e da literatura sempre foram invejadas pelos compositores (MARON, 2003, p. 31).

Etimologicamente, a palavra *oboé* tem a sua origem no vocábulo francês que o designa de *hautbois*, com o significado de “madeira alta”, devido à particularidade das suas características que lhe permitem efetuar registos muito agudos. No que concerne à sua etiologia, é mais difícil saber quando e onde foi inventado, sendo os autores unânimes a reconhecer que se trata de um instrumento de sopro, cuja origem se perde na antiguidade. Numa tentativa de o situar no tempo e no espaço, Marron afirma que o oboé “tem a sua origem em tempos remotos, existindo provas de seu uso no antigo Egipto e na Grécia antiga” (MARON, 2003, p. 65).

O Oboé, tal como o conhecemos hoje, apresenta-se como um instrumento de sopro feito de madeira, geralmente de ébano, ligadas as extremidades por um furo central cônico que o percorre do cimo ao fundo, utiliza uma palheta dupla feita de uma cana especial que é amarrada e depois raspada num formato côncavo e sobreposta a outra igual (daí o termo palheta dupla). Esta palheta é colocada no instrumento e, quando o instrumentista sopra por ela, produz uma vibração que emitirá então o som nasalado bem característico do instrumento. “É um instrumento importante na orquestra, sobretudo para passagens solo, por sua delicadeza de timbre” (MARON, 2003, p. 65).

A palheta – o coração do oboé: da amarragem à raspagem

O oboé, tal como o conhecemos hoje, é um instrumento relativamente recente, face aos seus antepassados, tendo sido criado em França em pleno século XVII, como refere Ledet:

“Na metade do sec. XVII, na França, Jean Hotteterre e Michel Danican Philidor modificaram o instrumento antigo Shawm. O novo instrumento chamado Hautbois (em francês significa madeira alta) tem um furo cônico mais estreito e uma palheta nova, controlada com os lábios do instrumentista bem na ponta” (LEDET, 1981, p. 36).

O som do oboé depende, assim, de uma palheta dupla feita da cana “Arundo Donax”. A palheta é conhecida como o “coração do oboé”, pois os oboístas a consideram a parte mais importante do instrumento. Os oboístas profissionais confeccionam suas próprias palhetas conforme seus critérios, preferências e características individuais da embocadura.



Fig.1 - Imagem de palheta europeia (alemã).

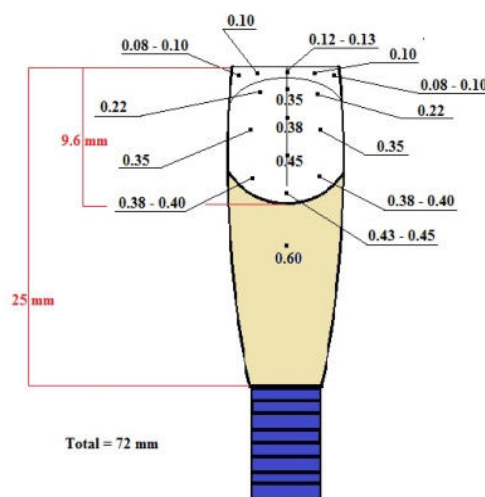


Fig. 2 - Palheta europeia com medidas das espessuras.

Paulo Jorge Areias descreve a palheta dupla como uma peça normalmente composta por uma pequena e fina cana laminada [...] dobrada simetricamente em dois e atada firmemente a um pequeno tubo de metal (tudel). A parte da tira em que a cana dobra é cortada e as duas extremidades, obedecem a um delicado processo de raspagem, constituindo assim a referida palheta dupla. O tubo de metal é encastrado *a posteriori* na extremidade superior do oboé e o instrumentista, para produzir som, deve soprar fazendo o ar passar através da abertura da palheta, provocando assim a sua vibração. A palheta – refere o autor:

“está para um oboísta como a voz está para um cantor, é um elemento importante e indissociável da performance do instrumento e é por esta razão que os oboístas tendem a dar-lhe especial atenção. É fundamental que o oboísta se sinta confortável com a palheta, só assim, poderá ter a confiança necessária para atingir uma performance de alto nível. A palheta deve ser um aliado do aluno e não um inimigo. No entanto, a aprendizagem da sua construção é um obstáculo difícil de transpor para muitos alunos devido à sua complexidade. É debruçado nestas dificuldades, que, com este artigo pretende criar bases a uma pedagogia mais eficaz no que se refere à construção de uma palheta” (AREIAS, 2014).

Numa tentativa de compreender e caracterizar os conceitos subjetivos relacionados com o timbre dos principais estilos de palhetas, Ravi Domingues refere:

“o estilo de tocar de um oboísta relaciona-se diretamente com o tipo de raspagem da sua palheta, na mesma medida em que sua concepção sonora irá influenciar diretamente na produção das suas palhetas. Essa relação entre a técnica e a palheta é uma via de mão dupla, pois a forma como o oboísta produz seu som (respiração, articulação, embocadura, o próprio instrumento, condições acústicas e a reação do público sob o intérprete) influenciam diretamente sua raspagem bem como os ajustes que esse realiza para produzir um determinado timbre ou determinada articulação. Em contrapartida, o material que ele utiliza para a manufatura e a raspagem da palheta influenciarão diretamente como o instrumentista toca (embocadura, técnica, respiração, articulação) podendo facilitar ou dificultar sua expressividade” (DOMINGUES, 2016, p. 1375).

No workshop fez-se uma demonstração de todos os passos pelos quais passa a criação de uma palheta: os processos e técnicas que levam à amarração e raspagem da palheta foram sumariamente apresentados, conjuntamente com os materiais e acessórios que concorrem para a sua formação, foram o estímulo certo que predispôs os ouvintes a disfrutar da melodia das performances que as alunas interpretaram.

Performance

Este terceiro momento destinado à parte prática da apresentação, onde irão ser apresentadas duas peças interpretadas por duas alunas da classe de oboé do Conservatório Regional de Música de Vila Real. A aluna Maria Helena Rodrigues encontra-se neste momento a frequentar o 1º grau (iniciou os estudos no ano letivo corrente). A aluna Marisa Carvalho frequenta neste momento o 5º grau. Ambas as alunas pertencem à classe da Professora Adriana Castanheira. Devido à frequência em graus diferentes, as alunas interpretaram uma peça cada uma com um grau de dificuldade diferenciada.

Repertório

Maria Helena Rodrigues – “J.S. Bach - Menuet” *arranged by Earl. L. Clemens.*

Marisa Carvalho – “Gordon Jacob – Seven Bagatelles for Solo Oboe”

1. *March* | 6. *Chinese Tune* | 7. *Galop.*

III. CONCLUSÃO

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que para construir uma boa palheta o aluno deve conhecer detalhadamente as etapas desse processo. Mais ainda, a arte de confeccionar palhetas de oboé é uma necessidade e ao mesmo tempo faz parte do processo de crescimento do aluno em relação a técnica geral, controlo da embocadura e a criação da sua própria sonoridade. Conforme as exigências do tempo atual é altamente recomendável para o aluno de oboé começar a confeccionar as suas próprias palhetas o mais cedo possível como um pré-requisito para o seu desenvolvimento profissional na área da performance musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOMINGUES, R. S. M. V. (2016). Os principais estilos de raspagem de palheta de oboé no Brasil: um estudo espectrográfico para caracterização timbrística. *In Anais do IV Simpósio 2016 - Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música*. UFMG, 2016.

AREIAS, P. J. B. (2014). *O ensino do Oboé na EPMVC e AMVC: a importância da escolha da palheta na aprendizagem da performance instrumental*. Tese de Mestrado. Porto: UCP.

LEDET, D. (1981). *Oboe Reed Styles, Theory and Practice*. Indiana University Press: USA.

MARON, P. (2003). *Afinando os ouvidos. Um guia para quem quer saber mais e ouvir melhor música clássica*. S. Paulo: Annablume.

FILANDORRA – TEATRO DO NORDESTE (1986-2016) 30 ANOS A “FAZER”
TEATRO NOS PALCOS DA REGIÃO.

*Filandorra - Teatro do Nordeste (1986-2016) 30 years to "do" theater on the stage of
the region.*

David Carvalho
FILANDORRA – Teatro do Nordeste
filandorranordeste@sapo.pt

Silvana Lopes
FILANDORRA – Teatro do Nordeste
filandorranordeste@sapo.pt

Resumo

FILANDORRA – Teatro do Nordeste (1986-2016): 30 anos a “fazer” teatro nos palcos da região. Nestas três décadas de intenso trabalho no espectro da extensão à comunidade, a FILANDORRA-Teatro Nordeste proporcionou à região e ao país 67 produções próprias e em parcerias várias (nacionais e internacionais), tendo apresentado cerca de 5000 espetáculos e, desta feita, encontra-se a caminho de atingir um milhão de espectadores. Em termos regionais e de extensão pode assumir-se que se trata de um projeto único e com uma implementação territorial a nível de apoios e parcerias institucionais dignas de relevo e de referência. De referir ainda que, esta companhia promoveu e consolidou (ao longo do tempo) emprego artístico e científico (acolhendo vários estagiários de licenciatura e mestrado) de forma continuada e com significativa representação em termos de impacto social e económico na região que acolhe, respeita e reconhece o trabalho realizado e desenvolvido nestas três décadas de existência.

Palavras-chave: *teatro, comunidade, extensão.*

I. INTRODUÇÃO

Quem somos...

A Filandorra - Teatro do Nordeste, é uma Cooperativa de Produção, Formação e Animação Teatral, apoiada pelas Autarquias Locais, que desenvolve na região de Trás-os-Montes e Alto Douro um projecto inovador de Descentralização Teatral.

Sucedendo ao TET (Teatro de Ensaio Transmontano), extinto em 1984, a Filandorra nasceu em 1986 integrando o então Centro Cultural Regional de Vila Real, vindo a autonomizar-se desta instituição a partir de Janeiro de 1992. Na sua figura de “Âmbito Regional” a Cooperativa desenvolve a sua actividade a partir da Autarquia / Sede (*Centro de Produção*) - Vila Real - alargando o seu espaço de intervenção a mais duas redes de Autarquias:

1) As de “Curta Permanência – Comunidades de Acolhimento e Residências Artísticas”, onde estão a ser desenvolvidas actividades de Produção, Formação e Animação, articuladas com redes do Ensino Básico, Secundário e Universitário, Juntas de Freguesia e Associações Culturais locais.

2) As de “Itinerância Organizada”, onde estão a ser postas em prática actividades de divulgação Teatral, através da realização de 2 ou 5 espectáculos do repertório anual da Companhia.

A actividade da Filandorra assenta na divulgação de Autores Dramáticos Nacionais e Clássicos Universais e ainda na divulgação de textos para a Infância e Juventude, afirmando-se como Companhia de “repertório” apostada no desenvolvimento e criação de novos públicos.

Ainda neste âmbito, desenvolveu com os Escritores António Manuel Pires Cabral, Marília Miranda e Alexandre Parafita uma linha de criação de nova dramaturgia centrada nos valores de identidade cultural Transmontano - Duriense.

O seu papel preponderante na divulgação cultural foi já reconhecido pelo Município de Vila Real (Autarquia Sede da Companhia) que lhe atribuiu a Medalha de Mérito Municipal (Medalha de Prata).

Enquanto operador cultural regional, a Filandorra integra os Corpos Sociais da NERVIR - Associação Empresarial de Vila Real e da Associação do Douro Histórico – Gestora do Programa Leader. É sócia-fundadora da Agência de Desenvolvimento Regional do Entre Douro e Tâmega, S.A. e da Assembleia Nacional de Programadores.

A Filandorra – Teatro do Nordeste assume-se no panorama actual das artes performativas em Portugal, como um dos grandes condutores do desenvolvimento local e entidade de destaque na dinamização e sensibilização cultural das populações do nordeste do país.

Oferecendo um reportório heterogéneo que visa a formação de novos públicos, e passados trinta anos desde a data da sua formação, vê a sua posição consolidada no panorama regional pelo alargamento da rede de protocolos culturais que estabeleceu com grande parte dos municípios das regiões transmontana, duriense e beirã. Neste sentido, a sua abrangência demográfica influi substancialmente na dinâmica social e cultural das populações locais, promovendo localmente dramaturgos de projecção mundial. E quando se diz localmente deve ser salientada a situação corrente, por força das inúmeras solicitações municipais, de apresentar sessões duplas e por vezes triplas de espectáculos, no terreiro de uma aldeia, na sede de uma Junta de Freguesia ou nas melhores e mais bem equipadas estruturas teatrais da sua área de implantação. Nas aldeias, o texto torna-se pretexto do jogo com as populações locais que se juntam para ver teatro. Ali valoriza-se o gesto e o movimento, accionam-se códigos de cumplicidade e procuram-se as idiossincrasias locais. Herdeiros do teatro de rua, os actores e actrizes da Filandorra tanto se adaptam aos locais abertos como se ajustam aos ricos palcos e aos camarins da Rede Nacional de Teatros.

A Filandorra, pela sua denominação oficial, Cooperativa de Produção, Formação e Animação Teatral, desenvolve actividades paralelas decorrentes do seu objecto nuclear que rentabilizam e contribuem para a criação de um universo que justifica o seu projecto como união de todas as partes. São disso exemplo os projectos ANIZONAHIS - Animação de Zonas Históricas, ANIBILEI - Animação do Livro e da Leitura e ATTETI – Academia Transmontana de Teatro e Educação para Todas as Idades, com extensão a vários Municípios da Região com a criação das Escolas Municipais de Teatro (Amarante, Alfândega da Fé, Vila Nova de Foz Côa e Vila Pouca de Aguiar).

A Companhia já montou 67 produções que têm percorrido a região, marcando também presença em certames e Festivais nacionais e internacionais. Do seu historial fazem parte as seguintes produções que seguidamente surgem como referências bibliográficas.

OBRA (PRODUÇÃO ARTÍSTICA) REFERENCIADA

FILANDORRA «*O Doido e a Morte*» de Raul Brandão | FILANDORRA «*Um pedido de casamento*», de Anton Tchekov | FILANDORRA «*Amores de D. Perlimplim com Belisa em seu Jardim*», de Federico Garcia Lorca | FILANDORRA «*Uma prenda especial*», Criação Colectiva da Companhia | FILANDORRA «*Douro, Vida, Vinha e Vinho*», Performance de Luís Maduro | FILANDORRA «*O Pranto de Maria Parda*», de Gil Vicente | FILANDORRA «*1,2,3... O Nosso Natal de 93*», Criação Colectiva | FILANDORRA «*História de Uma Boneca Abandonada*», de Alfonso Sastre | FILANDORRA «*Contas Nordestinas... O Diabo veio ao Enterro*», de A.M. Pires Cabral | FILANDORRA «*A Farsa de Inês Pereira*», de Gil Vicente | FILANDORRA «*Ferreirinha, a Mulher do Douro*», de António Cabral | FILANDORRA «*Terra Firme*», de Miguel Torga | FILANDORRA «*Como ela o Amava*», de Camilo Castelo Branco | FILANDORRA «*Silvestrinha e o Lobo*», de A.M. Pires Cabral | FILANDORRA «*Falar Verdade a Mentir*», de Almeida Garrett | FILANDORRA «*Filandorinha – Histórias de Contar e...Encantar*», Vários Autores | FILANDORRA «*Teatro Cómico*», de Carlo Goldoni | FILANDORRA «*Auto da Índia*», de Gil Vicente | FILANDORRA «*História Sem Camisa*», de A.M. Pires Cabral | FILANDORRA «*Bodas de Sangue*», de Federico Garcia Lorca | FILANDORRA «*Frei Luís de Sousa*», de Almeida Garrett | FILANDORRA «*Os músicos da aldeia*», de Irmãos Grimm | FILANDORRA «*Mestre Grilo Cantava e a Giganta Dormia*», de Aquilino Ribeiro | FILANDORRA «*O Burguês Fidalgo*», de Molière | FILANDORRA «*O Queijo e a Lua*», de Thomas Bakk | FILANDORRA «*O Espírito do Douro*», de Criação Colectiva | FILANDORRA «*Quem Conta Um Conto*», de Maria Isabel Mendonça Soares | FILANDORRA «*As Histórias de Hakim*», de Norberto Ávila | FILANDORRA «*Maria da Silva, pastora e rainha*», de Marília Miranda/Alexandre Parafita | FILANDORRA «*Auto da Barca do Inferno*», de Gil Vicente | FILANDORRA «*Trasgos à Solta*», de Alexandre Parafita | FILANDORRA «*Papão e o Sonho*», de José Jorge Letria | FILANDORRA «*Contas Nordestinas... O*

Diabo veio ao Enterro II», de A.M. Pires Cabral | FILANDORRA «*Bruxas, feiticeiras e suas maroteiras*», de Alexandre Parafita | FILANDORRA «*Dinis e Isabel – Conto de Primavera*», de António Patrício | FILANDORRA «*Era uma vez um rio... DuenDOURO*», de Marília Miranda | FILANDORRA «*O Homem que esteve sete horas empoleirado numa árvore*», de A.M. Pires Cabral | FILANDORRA «*Revidouro*», de Criação Colectiva | FILANDORRA «*O Fato Novo do Imperador*», de Christian Andersen | FILANDORRA «*A Menina do Mar*», de Sophia de Mello Breyner | FILANDORRA «*Cenas da Mitologia*», de Alexandre Parafita | FILANDORRA «*Ambiente D'Ouro*», de Criação Colectiva | FILANDORRA «*Rio de Leituras*», de Criação Colectiva | FILANDORRA «*ContaDouro/ContaDoiros – a pequena GRANDE história de um rio...*», de Criação Colectiva | FILANDORRA «*Terra Firme*», de Miguel Torga (2007) | FILANDORRA «*Poemacto*», de Miguel Torga (2007) | FILANDORRA «*Grilo Verde*», de António Mota | FILANDORRA «*Os Muros de Verona*», de António Cabral | FILANDORRA «*O que aconteceu na terra dos Procópios*», de Maria Alberta Menéres | FILANDORRA «*Contar a Natureza*», de Alexandre Parafita | FILANDORRA «*Antes de Começar*», de Almada Negreiros | FILANDORRA «*História do Macaco trocista e do Elefante que não era para graças*», de A. Ribeiro | FILANDORRA «*Esganarelo*» de Molière | FILANDORRA «*Animais com manhas de gente*» de Alexandre Parafita | FILANDORRA «*A Boda dos Pequenos Burgueses*» de Bertold Brecht | FILANDORRA «*À Manhã*» de José Luís Peixoto | FILANDORRA «*História do Macaco de Rabo Cortado*» de António Torrado | FILANDORRA «*À Beira do Lago dos Encantos*» de Maria Alberta Menéres | FILANDORRA «*História de Uma Boneca Abandonada*» de Alfonso Sastre | FILANDORRA «*Tio Vânia*» de Anton Tcheckov | FILANDORRA «*Auto da Índia*» de Gil Vicente | FILANDORRA «*O Saco das Nozes*» de A.M. Pires Cabral | FILANDORRA «*Robertices*» de Luísa DaCosta | FILANDORRA «*A Farsa de Inês Pereira*» de Gil Vicente | FILANDORRA «*O Lubis-Homem*» de Camilo Castelo Branco | FILANDORRA «*Maria Moisés*» de Camilo Castelo Branco | FILANDORRA «*Um Conto de Natal*» de Criação Colectiva.

O CORPO E O ESPAÇO CÉNICO: O ATOR NO TEATRO DE RUA

The Body and the Scenic Space: Street Theater Actor

Susana de Figueiredo

Universidade de Vigo, Espanha

UTAD, Portugal

susanadefigueiredo@hotmail.com | spfigueiredo@utad.pt

Resumo

O teatro de rua é uma das mais antigas manifestações teatrais, despertadas através de expressões artísticas nas civilizações primitivas. É um fenómeno que nos invoca para a nossa identidade cultural. Este vínculo reflete-se em performances de rua e no teatro de rua, embora renovados através de apresentações pós-modernas e inovadoras. As ruas, as praças e os teatros não convencionais exigem abordagens diferentes, os atores precisam de se adaptar e definir uma análise diversa do processo de preparação nas diversas disciplinas. Neste artigo pretendemos desenvolver e estruturar a conceção do trabalho corporal distinto do ator, exigido nos diversos espaços cénicos. Iremos salientar dois aspetos importantes: a perceção e composição corporal, e a importância do domínio da linguagem corporal.

Palavras-chave: *teatro de rua; espaço cénico; ator; corporalidade; movimento corporal.*

I. INTRODUÇÃO

“As relações entre a minha decisão e o meu corpo no movimento são relações mágicas” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 139).

Há uma grande simbiose entre o corpo (como forma e conteúdo) e as características que distinguem o teatro de rua: começando pela necessidade do domínio da linguagem corpórea, como função de base para a prática desta arte, passando pela consciência física, que consequentemente interfere com a consciência emocional. No processo de execução desta prática teatral, o corpo funciona como uma ação de alicerce assentando nos seus movimentos de base, na forma que o mesmo pode projetar e nas ações que adquire, cada uma das funções contidas em cada parte corporal. É por isso crucial, o trabalho focado no domínio da corporalidade, quer a nível de movimento, quer na sua vasta relação com todos os aspetos de desenvolvimento motor.

A corporeidade interliga-se com as diversas emoções existentes, pretendendo incitar às conexões corporais, uma transmissão de sensibilidade gestual e interpretativa. Segundo Merleau-Ponty (1999, p. 152), “o homem normal e o ator não formam por reais as situações imaginárias, mas, inversamente, destacam seu corpo real de uma situação vital para fazê-lo respirar, falar e, se necessário, chorar no imaginário.” Desta forma, quando intenta-se executar um movimento, por mais minimalista que seja, há uma sequência de construção de capacidades antropológicas que nos entrelaçam ao seu próprio significado. Isto porque, “o ator que tenta fazer mais do que representar a vida, de modo habilidoso, usa os movimentos do seu corpo e das cordas vocais com o interesse centrado naquele ponto que deseja transmitir para a sua plateia, e menos nas formas e ritmos externos das suas ações” (LABAN, 1978, p. 27). Como consequência, “o artista que prefere utilizar movimentos habilidosamente executados, situa-se certamente mais alto na escala da perfeição” (*Ibidem*). Para Antonin Artaud “o teatro pode reinstruir quem esqueceu o poder comunicativo e o mimetismo mágico dum gesto, porque um gesto contém, em si, a sua própria energia e porque ainda há, na verdade, no teatro, seres humanos, para manifestarem a força do gesto feito” (1996, p. 79). O teatro de rua, permite esse mimetismo e essa manifestação, não apenas para quem frequenta as salas de teatro, mas todas as simples pessoas que se deslocam no seu dia-a-dia pelas ruas da sua cidade: “o teatro de rua mais do que qualquer outra forma cénica, assemelha-se à vida, a ela adere, tem as suas pulsações, esperanças e fadigas; que passa, através dos muros das ruas e das praças que se transforma em circo e arena e festa” (CRUCIANI & FALLETII, 1999, p.

10) É dada a oportunidade ao espectador, de entrar e sair quando este deseja, bem como comer e beber durante o espectáculo, transformando a própria ação na rua numa democracia artística. Além disso, a inexistência de um palco comum, desconstrói a separação entre o público e os atores e desta forma o espectador “responderá ao cenário informal ficando mais envolvido com a ação e menos inseguro com os limites formais” (AYRES, 2008, p. 29), consequentemente será um elemento mais activo, do que no teatro convencional.

É desde muito cedo, que as companhias e artistas de teatro de rua, não se limitam a apresentar espetáculos sem existir uma constante evolução e aprendizagem, e sobretudo melhor adaptação aos fatores que rodeiam o processo da produção. Mencionando Ian Watson (1993, p. 54), os atores de teatro de rua, “começaram a desenvolver as suas competências musicais, porque a maioria das peças para a rua, convidavam a danças, fanfarras, e paradas que se realizavam com acompanhamento musical ao vivo”.

Portanto, não só se progrediu na idealização e melhoramento de cenários, luz, som, caracterização, e outros elementos técnicos, mas também no aumento das competências dos atores. É neste processo de desenvolvimento, que o ator se encontra com a ambiguidade do trabalho mais livre e criativo, porém sincronizado, à exigência de prática corporal e de aperfeiçoamento de diversos aspetos técnicos.

No contacto com a realidade do teatro, Barba (1993, p. 205), mostrava que “quando um ator ou uma atriz se lançam na multidão quotidiana de uma rua ou de um mercado, não há fusão, nem comunhão como essa massa. Eles não fazem mais que fortalecer a própria identidade. Daí nasce a possibilidade de uma relação.” Todavia para existir essa relação, o ator precisa dar início a uma comunicação corporal prévia, com trabalho postural, de coordenação motora, de equilíbrio, de resistência, de flexibilidade e de força. Elementos que figuram no teatro físico, que segundo, Nina Ayres (2008, p. 158), “é uma das técnicas de performance mais eficaz no espaço teatral exterior “e tal como o teatro de rua, este pretende instituir na narrativa, ou dramaturgia ou encenação da própria cena do ator, uma correlação com a prática corporal. Na perspetiva de solidificar a expressividade corporal, através de uma interpretação preliminar consciente, é requerido um processo de expansão e contração muscular, além do aumento na plasticidade e consequentemente das amplitudes articulares, que se deve ao desenvolvimento de toda a estrutura musculotendinosa, como comprova Laban (1971, p. 48) “O controlo da fluência do movimento, portanto, está intimamente relacionado ao controle dos movimentos das partes do corpo.”

Os múltiplos fatores que interagem com o corpo humano, permitem uma variabilidade de aceções que posteriormente concedem recursos fundamentais no decurso da investigação, ainda que conjectural. O trabalho de rotina deve incluir exercícios de 1- preparação física “(...) produções no exterior podem ser fisicamente exaustivas, pois os performers poderão ser requeridos a estar em palco em toda a peça” (AYRES, 2009, p. 68), além disso “precisam assegurar que não sofrem nenhuma lesão”; 2- exercícios de dança, que “podem ajudar a coordenar os performers, tanto ritmicamente como esteticamente” (*idem*, p. 160) e de 3- teatro físico “usando movimentos grandes ou exagerados ajuda o público a identificar as personagens. O teatro físico é uma das técnicas de desempenho mais eficazes num cenário ao ar livre” (*idem*, p. 162).

A minuciosidade do movimento, deve estar em simbiose com a expansão total do mesmo, para que funcione tanto a coordenação de uma demarcada parte do corpo que é móvel numa determinada circunstância, como instantaneamente a execução de uma movimentação incontrolada. Para isso devemos trabalhar vários elementos: plasticidade, capacidade rítmica, resistência corporal, velocidade de reação e execução, elasticidade, equilíbrio, capacidade de deslocação, impulsão e isolamento.

Para Kowzan (1997, p. 136), o movimento define-se pelas marcações da circulação do ator em palco: sucessivos espaços ocupados em relação aos outros atores, aos acessórios, aos elementos do cenário, aos espectadores, por diferentes formas de deslocar-se (passo lento, precipitado, vacilante, majestoso, deslocamento a pé, de coche), através das entradas e saídas de cena; e através de movimentos coletivos. Todavia, no teatro de rua, nem sempre se podem considerar as marcações da movimentação do ator, isto porque a qualquer momento, poderá gerar-se uma situação imprevisível, que fará o mesmo alterar a sua planificação de circulação durante a cena.

Para Vieites (2004, p. 79), quando falamos da expressão corporal, “temos necessariamente que falar da máscara, seja a máscara facial que o ator cria com a sua expressão, seja aquela que se cria pelo meio da maquilhagem ou a que já vem dada ao utilizarmos essa utilidade cénica que denominamos careta” (2004, p. 79). Para atendermos a estas técnicas, o domínio da linguagem corporal requiere uma evolução da capacidade física, expandindo para todos os movimentos fundamentais do corpo. Na perspetiva da corporalização total, a relação entre o corpo, o espaço e a energia, é relevante e permite colocar em prática as seguintes valências: criatividade, improviso, experiências com parâmetros do som e do movimento, intensidade, expressividade, ritmo, timbre, quebras e fluidez corporal.

Em 2008 a companhia catalã, *La Fura del Baus*, realizou um projeto no âmbito *Festival Imaginarius* - Festival Internacional de Teatro de Rua (Centro de Criação de Teatro e Artes de Rua), realizado em Santa Maria da Feira, orientado por Jürgen Müller, um dos fundadores da companhia catalã. Trata-se de um grupo que trabalha sobretudo, com encenações de grande impacto visual, marcadas por formas urbanas. Os diretores e encenadores da companhia, desenvolveram exercícios e práticas, em aulas e ensaios, ao longo de dois meses, com cerca de 20 alunos das escolas secundárias do Concelho de Santa Maria da Feira, trabalhados para atuarem como atores no final do processo. A proposta final, pretendia desenvolver uma dramaturgia fragmentária, baseada na obra literária "*Memorial do Convento*", do Nobel da Literatura, José Saramago e após este trabalho, projetava-se desencadear um espetáculo denominado "*Work in Progress 0.9*". A nível criativo, o trabalho desenvolve-se através de uma "*teoria furera*": criar ideias, selecioná-las, analisá-las e colocá-las em ação. São utilizadas várias áreas neste projeto: a dança, a música, a interpretação e a cenografia. Após um trabalho de pesquisa, de exploração de diversas técnicas de desenvolvimento motor e corporal, de interpretação textual e da própria corporalidade da obra, a embaraçada sequência de contextos, desencadeou um espetáculo de teatro rua. Foi apresentado na Biblioteca Municipal de Santa Maria da Feira (no interior e no exterior do edifício), reforçando uma teatralização com maior vinculação entre os atores (alunos das várias escolas) e o público, tornando uma criação artística, inclusiva e social, pois "a criação do espaço dramático afeta necessariamente todo o espaço teatral e a sua estrutura interna, o que por sua vez afeta a relação entre atores e espectadores" (VIEITES, 2004, p. 86).

Iremos analisar a interação corporal no espaço cénico, que no teatro rua, se traduz por uma extensa listagem de lugares aproveitados para este âmbito: praças, ruas, terreiros, hospitais, escolas, igrejas, estádios, prisões. Além disso, o estudo empírico de cujos resultados se mostram neste artigo, pretende analisar as possibilidades e emergências do trabalho do corpo do ator no teatro de rua e, em consequência, definir as necessidades, exercícios e técnicas para o domínio da linguagem corpórea. Pois, de acordo com Laban (1978, p. 21), "um carácter, uma atmosfera, um estado de espírito, ou uma situação, não podem ser eficientemente representados no palco sem o movimento e sua inerente expressividade".

II. METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa sistemática com foco no âmbito do corpo do ator no teatro de rua, com as palavras-chave: corpo, ator e teatro de rua.

Utilizando a triangulação para definir a metodologia, aplicou-se uma pesquisa múltipla: *a.* Busca e análise desenvolvida através do processo de seleção de artigos, dissertações e teses de bases de dados e recolha bibliográfica; *b.* Estudo do projeto “Work in Progress 0.9”, com ênfase nos exercícios e práticas trabalhadas no desenrolar do mesmo. Com este trabalho prévio, podemos desenvolver um método de trabalho do corpo, inserido no processo de evolução do ator, com maior aprofundamento na corporalidade. Apesar de admitirmos, em determinados espetáculos, a existência de alguma superficialidade de movimento do corpo ou dos gestos, a mesma terá de ser trabalhada, pois a minuciosidade requer fundamento teórico e prático, não podendo desvincular o corpo e seu ímpeto, da palavra e do seu significado.

É transversalmente à *Análise de Movimento* de Rudolf Laban⁵⁴ (LMA) que analisamos o trabalho corporal no seguimento de uma compreensão corpórea, da prática de um movimento amplo e definido, além da qualidade desse movimento. Trata-se de cruzar as várias dinâmicas: resistência, noção corporal, corpo no espaço, corpo no tempo, ritmo, diferenciação articular e muscular.

Para Laban, os estudos do movimento "consistem na busca da linguagem corporal de cada pessoa, e a expansão das suas possibilidades expressivas, ao invés da limitação a uma forma estética específica." (FERNANDES, 2006, p. 334) É portanto, desta forma, que constituímos uma sólida fundamentação através destas técnicas, que nos transmitem uma transparência de conteúdo, mas um consistente sistema. Sendo uma forma teórica para observar a movimentação do ator, “a arte do movimento no palco incorpora a totalidade das expressões corporais, incluindo o falar, a representação, a mímica, a dança e mesmo o acompanhamento musical” (LABAN, 1978, p. 23).

⁵⁴ Rudolf Laban, teórico, coreógrafo e bailarino, que desenvolveu “Arte do Movimento”, internacionalmente conhecida como *LMA – Laban Movement Analysis*, era usada como forma de descrição e registo de movimento cénico ou quotidiano (de cunho artístico e/ou científico), método de treinamento corporal (teatro, dança, musical), coreográfico, diagnóstico e tratamento em dança-terapia.” (FERNANDES, 2006, p. 28).

III. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Contacto com a técnica

Existem alguns aspetos cruciais, para pensarmos o corpo como instrumento de trabalho: a) o tamanho do espaço cénico (velocidade, dinamismo, equilíbrio), b) a meteorologia e o tempo do corpo em cena (força, resistência), c) o interesse e motivação do público (expressividade), d) a interpretação (fluidez, rigidez, criatividade, capacidade rítmica, noção corporal, expressividade), além de que os atores podem desempenhar diferentes papéis, dentro de diversas temáticas (lutas, danças, desportos, estátuas), com variadas componentes (fogo, água, gruas, árvores, máscaras, pirotecnia).

“(…) se relacionarmos as palavras aos movimentos físicos que lhes deram origem, se o aspeto lógico e discursivo da palavra desaparecer sob seu aspeto físico e afetivo, isto é, se as palavras em vez de serem consideradas apenas pelo que dizem gramaticalmente falando forem ouvidas sob seu ângulo sonoro, forem percebidas como movimentos, e se esses movimentos forem assimilados a outros movimentos diretos e simples tal como os temos em todas as circunstâncias da vida e como os autores não os têm suficientes em cena, a linguagem da literatura se recomporá, se tornará viva; e ao lado disso, como nas telas de alguns velhos pintores, os próprios objetos começarão a falar” (ARTAUD, 1996, pp. 140-141).

Trata-se de manter uma interligação dos elementos essenciais do espetáculo, compilando-os e interpretando-os em contacto com o ator, de maneira a que nenhum movimento seja dissipado. Primeiramente, definimos o movimento como uma componente básica da vida, quando o corpo ocupa a espacialidade e a sua duração, porque este "não se contenta em submeter-se ao espaço e ao tempo, ele os assume ativamente, retoma-os em sua significação original, que se esvai na banalidade das situações adquiridas" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 149).



“Work in Progress 0.9” La Fura dels Baus

Santa Maria da Feira, 2009

Fonte: Manuel de Azevedo

Num segundo ponto, através dos conceitos básicos da LMA -Corpo, Expressividade, Forma e Espaço, categorizamos a preparação do ator:

“ANÁLISE DO MOVIMENTO” DE RUDOLF LABAN	
Movimentos	<i>Correr, saltar, oscilar, calcar, tatear, sacudir, baloiçar, rodar, ondular, quebrar, dobrar, erguer, tremer, estabilizar, estatizar, respirar, pressionar, flutuar.</i>
Corpo no Espaço	<i>Direções e Níveis: esquerda, direita, cima, baixo, diagonal, horizontal, vertical. Em linha, em roda, fora, dentro, externo, interno.</i>
Corpo no Tempo/Velocidade	<i>Rápido, lento, moderado, estático</i>
Dinâmicas	<i>Conjugação de elementos (tempo, espaço, cenografia, elementos externos) Interação em grupo ou pares, e individual.</i>
Outras Variantes	<i>Voz, Musicalidade, Ritmo, Texto</i>
Forma Corporal	<i>Esticado, Curvado, Dobrado, Quebrado, Alongado, Agachado, Rígido, Mole; Noção de Centro Corporal</i>
Respiração	<i>Preparação e Relaxamento do Corpo</i>
Transferências de Peso	<i>Livre, marcado, com e sem isolamentos; Controlo do peso; Equilíbrios</i>
Expressividade	<i>Com base na ação decorrente, com base no sentimento interior, com base nas sensações externas</i>
Flexibilidade/Extensibilidade	<i>Rotações, flexibilidade membros inferiores, flexibilidade tronco, elasticidade muscular</i>
Força	<i>Impulsão; Saída e Entrada dos Exercícios; Força Gravitacional</i>

A preparação do projeto “*Work in Progress 0.9*” iniciou através da escolha de três excertos da obra “*Memorial do Convento*”, que posteriormente foram analisados, textual e corporalmente, de forma a construir imagens representativas:

“Violência”⁵⁵, “O Desconhecido” e “O Outro”, ambas as imagens representadas pelo mesmo excerto⁵⁶ e “O Amor”⁵⁷. A escolha interpretativa atuou em simultâneo com a seleção do espaço cénico, sendo que cada imagem teria o seu próprio espaço dentro do

⁵⁵ “Deveria isto bastar, dizer de alguém como se chama e esperar o resto da vida para saber quem é, se alguma vez o saberemos, pois ser não é ter sido, ter sido não é será, mas outro é o costume, quem foram os seus pais, onde nasceu, que idade tem, e com isto se julga ficar a saber mais, e às vezes tudo...” (SARAMAGO, J1982, p. 242).

⁵⁶ “Não há diferença nenhuma entre cem homens e cem formigas, leva-se isto daqui para ali porque as forças não dão para mais, e depois vem outro homem que transportará a carga, até a próxima formiga, até que, de costume, tudo termina num buraco, no caso das formigas lugar de vida, no caso dos homens lugar de morte, como se vê não há diferença nenhuma.” (*idem*, p. 118).

⁵⁷ “(...)E circulavam burros à nora, de olhos tapados para terem a ilusão de caminhar a direito, não sabendo, como não sabiam os donos, que andando realmente a direito, também acabariam por vir parar ao mesmo lugar, porque o mundo é ele uma nora e são os homens que, andando em cima dele, o puxam e fazem andar. Mesmo já cá não estando Sebastiana Maria de Jesus para ajudar com as suas revelações, é fácil ver que, faltando os homens o mundo pára.” (*idem*, p. 66).

espaço-mãe – Biblioteca Municipal de S^a M^a da Feira. Evidenciamos aqui, a relevância do trabalho do corpo dos atores envolvidos, pela diversidade de espaços cénicos que serviram de base para o trabalho de dois meses de ensaios e de alicerce cenográfico para o espetáculo final:

“O Outro”: sala de biblioteca/exposições ampla, sem mobiliário, completamente vazia, com dois andares e com escada ampla interior. Como elementos cenográficos foram acrescentados: uma tela de projeção e uma caixa de música.

“A Violência”: Espaço exterior da biblioteca, com jardim arquitetónico de grandes dimensões. Como elementos cenográficos foram adicionados: quatro bidões, duas dezenas de panos, carro de transporte de material em ferro, fardos de palha e seis tochas.

“O Desconhecido”: Sala ampla, com dois andares, com escadas centrais interiores. Elementos adicionados: andaime de construção rodeado com plástico translúcido e cordas, e piano de cauda.

“O Amor”: Sala de grandes dimensões, ampla, com escadas incorporadas para o exterior, onde incluía um jardim com um pequeno lago. Elementos adicionados: tela de projeção.

É perceptível a multiplicidade de espaços e ambientes, que neste âmbito requiere ao ator, uma capacidade e domínio da corporalidade, para consequente trabalho com o espaço cénico.



“*Work in Progress 0.9*” La Fura dels Baus

Santa Maria da Feira, 2009

Fonte: Manuel de Azevedo

MOVIMENTOS E PRÁTICAS DO TRABALHO EXECUTADO DURANTE O PROJETO

<i>Aquecimento Corporal</i>	<i>Rotação das várias articulações, isolando o corpo nas suas diferentes partes para aquecimento pormenorizado.</i>
<i>Flexibilidade</i>	<i>Exercícios com base no Yoga</i>
<i>Modelação da Energia Interior</i>	<i>Exercícios com base no Tai-Chi</i>
<i>Improviso Corporal e Expressivo</i>	<i>Grupo, pares e individual</i>
<i>Espaço</i>	<i>Noção de Espaço, Movimentação corporal com diversas direções</i>
<i>Brainstorming⁵⁸</i>	<i>Através de Imagens, Sons, Musicalidades, Gestos</i>
<i>Indução e Interpretação de Ideias</i>	
<i>Viewpoints⁵⁹ do Tempo</i>	<i>Tempo, Duração, Resposta Cinestésica, Repetição</i>
<i>Viewpoints do Espaço</i>	<i>Forma, Gesto, Arquitetura, Relação Espacial.</i>
<i>Exercício de adaptação à temperatura corporal</i>	<i>Expressão corporal em simultâneo com modelagem de barro em todo o corpo, através de musicalidade.</i>
<i>Despersonalização do “Eu”</i>	<i>Libertação física e psíquica, movimentação de extrema velocidade e força.</i> <i>Corrida, levantamento de peso, feroz contacto corporal com o outro;</i> <i>Exercícios de vocalização selvagem; Fortes tumultos;</i>
<i>Gerar Conflito e Manipulação do Público</i>	<i>Rompimento da Quarta parede;</i> <i>Uso de material para produção de ruído e controlo corporal do “outro”.</i>

Segundo Müller⁶⁰ (2016), “a rua, para a gente que exerce esta profissão, creio que é bastante dura. A rua tem a sua própria lei de funcionar, obrigando o ator a ser mais exagerado para atrair a atenção do público.

Todavia, por outro lado, assim que o ator contacta com o público na rua, pode agitar e mover com o espaço, e a energia envolvente”. É com esta firmeza, sobretudo corporal, que o ator deve ir para as ruas, em que a ação implique mais além do que a própria palavra.

As práticas observadas na tabela 1 e na tabela 2, permitem-nos verificar dois aspetos cruciais:

- a) Ambas evidenciam o trabalho corporal através dos exercícios específicos para divergentes noções: tempo, espaço, expressividade, despersonalização, divisão corporal

⁵⁸ Wilson, C. (2013) *Brainstorming and Beyond*. USA: Morgan Kaufmann, p.2.- “Brainstorming é um método individual ou em grupo para gerar ideias, aumentando a eficácia da criatividade, ou encontrar soluções para problemas”.

⁵⁹ “*Viewpoints* é uma filosofia traduzida em técnicas, 1 - formação de artistas, 2 – construção de combinações; e 3 - criação de movimento para o palco.” (BOGART & LANDAU, 2005, p. 7).

⁶⁰ Müller, J. (2016) Entrevista concedida a Susana de Figueiredo. Santa Maria da Feira.

em setores para posterior trabalho corpóreo. “Pensar o corpo humano em termos de arquitetura tridimensional (comprimento, largura e profundidade do corpo, Eixos Vertical, Horizontal e Sagital) é uma questão fundamental para relacionar dinamicamente o corpo em movimento com o espaço” (FERNANDES, 2006, p. 178).

- b) A percepção da *Coreologia*⁶¹ como parte determinante do processo de interiorização corpórea. Por tratar-se de um sistema de estudo do movimento, “que permite registrar e analisar dados teóricos e práticos de maneira inteligível, confiável e de fácil interpretação: não só em termos quantitativos mas também em termos qualitativos” (FERNANDES, C. 2006, p. 46), permite-nos colocar o movimento corporal como suporte e instrumento para a ação e interpretação no teatro de rua.

CONCLUSÕES

O corpo, como forma estimulante de comunicação, entre nós, o outro e a comunidade onde nos inserimos, potencia a conexão com o cosmos. A energia inerente a esta ligação, intensifica a aceção dos gestos, o balanço dos movimentos, uma interpretação perdurável, em linguagem visual, das sensações cinestésicas e articulares do momento (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 144). Os atores devem manter um treino regular e especializado, que tenha enfoque na sua preparação e domínio em cena.

A dança, através da sua autenticidade, é também uma forma de criação de movimentos contruídos coreograficamente, que adotam “uma forma de expressão e comunicação complexa, porque envolvem valores e preconceitos, refletem o contexto histórico, económico, cultural e educativo e podem suscitar discussão” (SIQUEIRA, 2006, p. 5). Observamos igualmente, a importância do ator adquirir capacidades no âmbito do ritmo e da musicalidade, uma vez que “(...) a compreensão da cena como uma ação interdisciplinar e também essencialmente musical, atribui à musicalidade um *status* predominante, o que estabelece para o ofício do ator uma potência especialmente musical” (RASSLAN, 2013, p.7).

Conjuntamente, “a tradicional *Commedia Dell’Arte* do teatro italiano, que influenciou muitos movimentos de teatro físico e de outros estilos teatrais ao longo do século”, pode proporcionar um sólido trabalho corporal ao ator (AYRES, 2008, p. 158).

⁶¹Coreologia – “É um campo de estudo primeiramente desenvolvido e implementado no *Laban Center London* (hoje Trinity Laban Conservatório de Música e Dança, Londres).” (FERNANDES, 2005, p. 61).

La Fura del Baus em conjugação com os elementos participantes do “*Work in Progress 0.9*”, evidenciou o teatro de rua, como uma prática artística transcendente, ao mesmo tempo que desenhou uma forma diferente de ver teatro, conseguindo manter em simultâneo, a atuação em diversos espaços urbanos. Porém, estes espaços estão convertidos em espaços cénicos, com diversas formas de transição e através de diferentes linguagens, como as imagens de vários quadros, em que a moldura é o espaço, e a pintura é a interpretação e personificação da obra. Para Vieites, “a criação do espaço dramático afeta necessariamente todo o espaço teatral e a sua estrutura interna, o que por sua vez afeta a relação entre atores e espectadores” (VIEITES, 2004, p. 86). Como podemos analisar, das transformações e mudanças das sociedades do passado, o teatro de rua é um impulsionador de ideias e visões do mundo.

Concluimos que, a formação corporal do ator, deve seguir-se paralelamente ao trabalho de várias valências, que propiciam uma multiplicidade de técnicas, de expressões e de interações entre as várias artes. Trata-se de aprovar uma simultaneidade de experiências e práticas, possibilitando o processo de formação em conformidade com o trabalho em cena e com o prévio processo de criação, pois segundo Laban “o movimento humano com todas as suas implicações mentais, emocionais e físicas, é o denominador comum à arte dinâmica do teatro” (LABAN, 1978, p. 29).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARTAUD, A. (1996). *O Teatro e o seu Duplo*. Lisboa: Fenda.
- AYRES, N. (2008). *Creating Outdoor Theatre: A Practical Guide*. Wiltshire: The Crowood Press Ltd.
- BOGART, A., & LANDAU, T. (2005). *The Viewpoints Book: A Practical Guide and Composition*. Nova Iorque: Theatre Communications Group.
- CARREIRA, A. (2011). *Sobre um ator para um teatro que invade a cidade*. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina.
- CRUCIANI, F., & FALLETTI, C. (1999). *Teatro de Rua*. (R. Barni, Trad.). São Paulo: Hucitec.
- FERNANDES, C. (2005). *The Moving Researcher. Laban/Bartenieff Movement Analysis in Performing Arts Education and Creative Therapies*. USA: Jessica Kingsley Publishers.
- FERNANDES, C. (2006). *O Corpo em Movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*. (2ª ed.). São Paulo: Annablume.
- KOWZAN, T. (1997). El signo en el teatro. Introducción a la semiología del arte del espectáculo. In M. C. B. Naves (Ed.), *Teoría del teatro*. Madrid: Arco Libros.
- LABAN, R. (1978). *Domínio do movimento*. (5.ªed.). (A. Vecchi, A. e M. Netto, Trad.). São Paulo: Summus.
- MERLEAU-PONTY, M. (1999). *Fenomenologia da percepção*. (C. A. R. Moura, Trad. São Paulo: Martins Fontes.
- PAVIS, P. (1998). *Dictionary of the Theater: Terms, Concepts, and Analysis*. Toronto: University of Toronto Press Incorporated.
- RASSLAN, S. N., & MAFFIOLETTI, L. A. (2013). A musicalidade na formação do ator: a produção de alguns pesquisadores brasileiros da última década. *Revista da Fundarte*. nº 26, Julho/Dezembro. Editora da Fundarte.
- SARAMAGO, J. (1982). *Memorial do Convento*. Lisboa: Círculo de Leitores
- SIQUEIRA, D. (2006). *Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- VIEITES, M. F. (2004). *O Teatro*. Vigo: Editorial Galaxia.
- WATSON, I. (1993). *Towards a third theatre. Eugenio Barba and the Odin Teatret*. London: Routledge.

COTAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA NA BAHIA:
NEGROS, INDÍGENAS E QUILOMBOLAS NO ENSINO SUPERIOR

*Quotas in the state niversity of Feira de Santana in Bahia: black, indigenous and
quilombolas in higher education*

Carina Silva de Carvalho Oliveira
Universidade Estadual de Feira de Santana
carinauefs@gmail.com

Levi Leonido
UTAD | CITAR – UCP | CEL
levileon@utad.pt

Elsa Morgado
UTAD | CEFH – UCP | CEL
levielsa@utad.pt

João Bartolomeu Rodrigues
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. CEL
jbarto@utad.pt

Resumo

A política de ações afirmativas foi implantada na Universidade Estadual de Feira de Santana, desde o semestre letivo de 2007.1 e reserva 50% de suas vagas em todos os cursos para estudantes oriundos (as) de escola pública e, dentre esses, 80% para negros (as), e 20% para não-negros (as), além de duas vagas extras por curso destinadas a indígenas e quilombolas. Os convocados necessitam enquadrar-se nos padrões de estabelecidos pelo edital, que incluem a condição de serem estudantes advindos de escolas públicas, tendo estudado todo ensino médio e pelo menos duas séries do ensino fundamental. As cotas adicionais visam garantir, duas vagas a mais em cada curso, em cada turma, preenchidas, exclusivamente, por integrantes dos povos indígenas reconhecidos pela Fundação Nacional do Índio-FUNAI e/ou por integrantes das comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação Palmares. Sucederam-se e alteraram-se medidas e reestruturaram-se políticas administrativas e técnicas ao longo desta década mas, em suma, o objetivo desta comunicação é aferir ou demonstrar o "estado da arte" desta política, em ordem a percebermos se esta potencia (ou não) uma real preservação da cultura e da arte destes cotistas dentro e fora do campus universitário.

Palavras-chave: *Cotas na Universidade; negros; indígenas; quilombolas.*

I. INTRODUÇÃO

Pode-se entender que ações afirmativas são políticas de diminuição de desigualdades historicamente construídas. A Política de Ações Afirmativas no Brasil ainda é muito recente. Durante muito tempo o Estado brasileiro negou a existência do racismo no país optando por políticas universalistas que desconsideravam as diferenças construídas ao longo da história, corroborando desta forma para reproduzi-las. Apesar da Constituição do Brasil de 1988⁶² garantir que todos são iguais, independente de raça, cor, classe, gênero, religião, todavia pesquisas⁶³ comprovam que “o racismo e o preconceito seguem exercendo influência importante na vida das pessoas, em todos os campos das relações sociais. A desconstrução do racismo e a promoção da igualdade racial continuam a desafiar a democracia brasileira” (IPEA, 2008, p. 314). Isso demonstra que apesar dos avanços e das transformações ocorridos em virtude da redemocratização no país, não corroborou para a redução das desigualdades, haja vista que vivemos numa sociedade racialmente segregada⁶⁴, imperando o discurso que se vive uma democracia racial no país.

As ações afirmativas para além da promoção do ingresso de uma população específica na universidade estimulam o debate sobre a questão racial que, no Brasil chega com mais de um século de atraso; questionando desta forma, a falta de diversidade em instituições de Ensino Superior e as consequências advindas do passado escravocrata, excludente, com uma abolição inacabada para os negros e quilombolas e de violência e genocídio para índios.

II. OS COTISTAS DA UEFS

A política de ações afirmativas foi implantada na Universidade Estadual de Feira de Santana, desde o semestre letivo de 2007.1 e reserva 50% de suas vagas em todos os cursos para estudantes oriundos (as) de escola pública e, dentre esses, 80% para negros (as), e 20% para não-negros (as), além de duas vagas extras por curso destinadas a indígenas e quilombolas. Os convocados necessitam enquadrar-se nos padrões de estabelecidos pelo edital, que incluem a condição de serem estudantes advindos de escolas públicas, tendo estudado todo ensino médio e pelo menos duas séries do ensino fundamental.

⁶² A Constituição Federal de 1988 dispõe em seu artigo 5º, *caput*, sobre o princípio constitucional da igualdade, perante a lei, nos seguintes termos: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes”.

⁶³ http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_20_cap08.pdf.

⁶⁴ Diante do contexto histórico e racial (fora das teorias raciais do século XIX), mas dentro do contexto de discriminação que se dá em relação à população negra e mestiça na sociedade brasileira.

Negros (as)

Os grupos raciais diferem no que diz respeito às características epidemiológicas, demográficas, socioeconômicas e quanto ao acesso a serviços, dentre outros.

O Censo Demográfico de 2010 apontou a grande diferença que existe no acesso a níveis de ensino pela população negra. No grupo de pessoas de 15 a 24 anos, que frequentava o nível superior, 31,1% dos estudantes eram brancos, enquanto apenas 12,8% eram negros e 13,4% pardos. Entretanto, apesar dessas desigualdades históricas, percebem-se mudanças significativas no acesso ao Ensino Superior a partir das políticas de ações afirmativas adotadas em algumas universidades do país. Os dados abaixo elaborados pelo GEMAA (2013) apontam mudanças no que se refere ao acesso de negros e pardos no Ensino Superior do Brasil.

Porém a nível nacional, em comparação com os pardos, os negros ainda permanecem em posição de desigualdade. O que se refere à realidade dos negros, após implementação das cotas na UEFS, é animador no quesito acesso, todavia no que tange à permanência, apesar dos dados comprovarem um número pequeno de abandono ou cancelamento de matrícula, percebe-se que não existe uma política de permanência com recorte racial na universidade.

Indígenas

A presença de estudantes indígenas no que tange ao acesso no Ensino Superior tem problematizado e evidenciado as incoerências e controvérsias do modelo homogeneizador na qual as universidades são construídas e direcionadas.

De acordo com relatos de lideranças indígenas da Bahia, a UEFS é a universidade pública que mais tem estudantes indígenas no Estado, ficando atrás apenas do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA. Isso demonstra o quanto a universidade tem buscado democratizar o acesso dos povos indígenas na universidade, contudo se faz necessário pensar por que esse número ainda é insuficiente se compararmos com o número de candidatos que tentam acessar os cursos e que constantemente são eliminados na seleção, em virtude da elevada nota de corte dos cursos de maior prestígio social. Até o semestre de 2014.2, a UEFS possuía 64 estudantes indígenas matriculados nos cursos de graduação.

Quilombolas

Quilombolas são descendentes de africanos escravizados que mantêm tradições culturais, de subsistência e religiosas ao longo dos séculos. A Constituição de 1988, através do artigo 68, garantiu que a legalização fundiária fosse a premissa para a efetivação do direito dos remanescentes de quilombo, ressaltando que: “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos” (art. 68/Ato das Disposições Constitucionais Transitórias / CF 1988).

No Brasil, a Fundação Cultural Palmares tem como função formalizar a existência destas comunidades, assessorá-las juridicamente e desenvolver projetos, programas e políticas públicas de acesso à cidadania. Atualmente, mais de 1.500 comunidades, espalhadas por todo território nacional, são certificadas por esta fundação.

Nestes termos, o que caracteriza o quilombo não é a homogeneidade étnica, o isolamento ou a fuga da escravidão, mas sim a resistência e a autonomia.

Os dados Fornecidos pela Fundação Palmares indicam que o Nordeste do país é a região com maior número de registros de comunidades quilombolas, o que gera um impacto bastante significativo no que se refere ao acesso dessa população nas universidades, principalmente nas universidades públicas da região.

Após consulta do Sistema de Monitoramento da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (2003), relativo ao número de Comunidades Quilombolas no Brasil, podemos constatar que a Bahia é o estado onde existem mais registros de comunidades remanescentes de quilombo, seguido pelo Maranhão (ambas no Nordeste). Não obstante, os dados sobre os estudantes quilombolas na UEFS refletem também esta realidade. Como outrora mencionado, o referido público, apesar de contar com vagas reservadas no processo de seleção, não consegue atingir a média, haja vista a educação precária que recebe no ensino básico e fundamental.

III - CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Universidades do Brasil, após implementarem as políticas de ações afirmativas nas instituições, devem pensar como irão atender às necessidades materiais desses estudantes que terão acesso ao Ensino Superior pelo sistema de cotas e reservas de vagas, ou seja, paralelo à implementação da política, faz-se necessário pensar no amparo institucional para que os estudantes oriundos das classes menos favorecidas possam ter a garantia de concluir a graduação sem ter que enfrentar as dificuldades da falta de recursos para manutenção do curso.

O sistema de cotas e reservas de vagas na UEFS possui duas características de acesso, sendo estas: a étnico-racial e a social. É sabido que a maioria dos estudantes que entram na universidade mediante o sistema de cotas e reservas de vagas vão recorrer aos benefícios disponíveis na universidade para manter-se na graduação até a conclusão. O que se percebe a partir da análise dos materiais disponíveis sobre a política de assistência estudantil na UEFS é que esse amparo institucional não tem acompanhado o número de estudantes ingressos na universidade pelas ações afirmativas.

Não existe uma rubrica específica para atender à política de assistência estudantil e o fato agrava-se, haja vista que a UEFS não aderiu ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), portanto não recebe recursos do Governo Federal. O fato é que, desde a implementação das ações afirmativas na UEFS, os recursos repassados pelo governo estadual têm sido os mesmos, entretanto, a demanda por assistência estudantil tem crescido continuamente. Todavia, não podemos confundir políticas de assistência estudantil com assistencialismo⁶⁵. As práticas assistencialistas de há muito vêm sendo combatidas, haja vista que, além de serem uma prática sem continuidade, não existem critérios para sua garantia.

Para atender à necessidade decorrente das demandas dos estudantes cotistas, a UEFS disponibiliza alguns benefícios decorrentes da política de assistência estudantil da universidade como, por exemplo, residência (indígena e tradicional), bolsa alimentação, bolsa auxílio e especial, bolsa de iniciação científica, auxílio passagens para eventos e congressos.

⁶⁵ Assistencialismo: forma de oferta de um serviço por meio de uma doação, favor, boa vontade ou interesse de alguém e não como um direito (Conselho Federal de Serviço Social-CFESS, 2015).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília/DF.

BRASIL (2007). Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. *Política nacional de saúde integral da população negra*. Brasília/DF: Ministério da Saúde / SEPRIR.

BRASIL (2012). *Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012*. Brasília: Presidência da República.

GOMES, J., & BARBOSA, B. (2001). *Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade: o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA*. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar.

GOMES, N. L. (2006). *Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Geografia, Territórios Étnicos E Quilombos*. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

GUIMARÃES, A. S. A. (2003). Acesso de Negros às Universidades Públicas. *Cadernos de Pesquisa*, 118, 247-268.

LEWGOY, B. (2005). Cotas Raciais na UNB: As lições de um equívoco. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, 11(23), 218-221.

MUNANGA, K. (2000). *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade, etnia*. Niterói/RJ: EDUFF.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censos Demográficos. Brasília, 2010*. Disponível em: www.ibge.gov.br

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS (IPEA). *Políticas Sociais*. Disponível em: http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_20_cap08.pdf.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Lei 9.394/1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

CONCERTOS PEDAGÓGICOS A PARTIR DA MÚSICA PROGRAMÁTICA: UMA CONSTÂNCIA DELIBERADAMENTE INTERDISCIPLINAR

Pedagogical concerts from programming music: a delivery interdisciplinary constance

Jefferson Tiago Mendes da Silva
Universidade Federal de Roraima. BRASIL
jtamancio@gmail.com

Levi Leonido
Centro de Investigação em Ciências e Tecnologias da Artes – Universidade Católica Portuguesa, PORTUGAL
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro | CEL
levileon@utad.pt

Resumo

A partir de um CD “Mimar os Sons” que versa sobre o dia-a-dia da infância e da escola nesta etapa e ciclo escolar edifica-se um concerto pedagógico assente numa matriz de extensão à comunidade, o qual pretende abarcar experiências e saberes variados e, acima de tudo, apelar ao espectro interartes destes projetos deliberadamente interdisciplinares. Não só pelo simples facto de, no caso concreto, se unirem várias linguagens artísticas e literárias, mas também, por deliberadamente desconstruímos construindo algo que se quer decididamente partilhado entre vários alunos de vários cursos e unidades curriculares, por forma a trazermos à universidade, alunos, funcionários, pais e encarregados de educação para um evento rítmico e expressivo decorrente de uma pedagogia dalcroziana da educação musical. O diálogo e a partilha alicerçam um espetáculo (Concerto Pedagógico) que encerra em si vários contributos e parcerias para que simplesmente, em um terço de hora, possamos proporcionar uma viagem musical ao quotidiana das crianças e da pedagogia alicerçada na arte e na sua inapelável potencialidade de, por uma lado, associação mas que, por outro, de complementaridade e diálogo entre áreas dentro e fora do panorama e contexto artístico. Nesta comunicação pretende-se desnudar o caminho e o método que preconiza e alicerça esta prática artística de extensão à comunidade.

Palavras-chave: *concertos pedagógicos; música programática; música na infância; interdisciplinar.*

I. INTRODUÇÃO

No presente artigo / comunicação, apresentamos as fases e parte de um processo que nasce numa experiência letiva numa UC DE Expressão Musical do curso de Educação de Infância, no ano letivo 2003/04 da UTAD (CIFOP – Centro Integrado de Formação de Professores) que agora desemboca na estruturação e apresentação pública de um Musical (2017) e no futuro próximo na feitura de videoclips de índole pedagógico-didática para consumo escolar em regime de *Open Access* (2018). Passamos a apresentar as fases que constituíram / constituem o processo ainda não concluído (o que acontecerá no ano letivo de 2017-18 com a feitura, promoção e divulgação dos videoclips dos temas musicais didáticos do projeto e a gravação musical das mesmas em termos profissionais):

1.ª FASE (2013-04)

Uma turma do curso em Educação de Infância (Pré-Bolonha) resolveu, a par da vontade do docente, nesse semestre, fazer desta UC um laboratório de criação de material didático para uso nas escolas e infantários da região de Trás-os-Montes e Alto Douro. Depois de discutido o conceito, a metodologia e a calendarização do trabalho a ser desenvolvido, passou-se, de imediato, ao trabalhá-lo de campo que consistia nos seguintes passos / etapas:

1. (extra-aula) ouvir, falar e escutar crianças a falar destes temas eram tratadas na sua formação ou a sua opinião sobre a matéria / temática;
2. (na aula) criávamos melodias simples e íamos usando os papéis (rolos de registo das palavras ou desenhos das crianças) e a nossa ideia da linguagem, do conteúdo e da métrica que tínhamos que associar a cada quadra, refrão ou reforço (ênfase) a ter em conta. As letras surgem e são distribuídas pelos seguintes temas que passamos a descrever / enunciar e que tiveram como pressupostos centrais apresentarem-se simples, fáceis de entender / assimilar e que a linguagem fosse acessível e adequada ao público-alvo (alunos, pais e encarregados de educação, auxiliares e professores):

Faixa 1. Os números até Dez *Um, dois três / É a tua vez / Quatro, cinco, seis É dia de Reis / Sete, oito, nove, dez, que lindo és / Sabes contar / És o maior.*

Faixa 2. As Estações do Ano *Primavera rainha das flores / O Rei das férias é o Verão / No Outono caem as folhas / No Inverno cai neve no chão / Outono, magusto, castanhas / No Inverno vem o Natal / Primavera Dia da Árvore / Com as férias chega o Verão / (Refrão) Agora escolhe a tua estação: Outono, Inverno, Primavera, Verão.*

Faixa 3. Os Instrumentos Musicais *O (a)... (escolher um instrumento de altura definida por ordem – do grave ao mais agudo) faz Dó Dó / O (a)... (escolher um instrumento de altura definida por ordem – do grave ao mais agudo) faz Ré Ré / O (a)... (escolher um instrumento de altura definida por ordem – do grave ao mais agudo) faz Mi Mi / O (a)... (escolher um instrumento de altura definida por ordem – do grave ao mais agudo) faz Fá Fá / O (a)... (escolher um instrumento de altura definida por ordem – do grave ao mais agudo) faz Sol Sol / Ainda faltam duas: Lá Si (executam a nota outros dois instrumentos da família de timbres escolhida) / São as sete notas musicais.*

Faixa 4. Os Animais e as Vogais *Andorinha A / Elefante E / Iguana I / Ovelha com O / Urso leva U / (Refrão) Agora escolhe letras iguais Aos animais / A, E, I, O, U. A, E, I, O, U.*

Faixa 5. Os Elementos da Natureza *Água beber / Da terra cuidar / O fogo aquecer / O ar respirar / Sem ar não há nada a fazer / O pescador não pode pescar / O lavrador não pode cultivar / O Bombeiro não pode salvar / (refrão) E nós, não podemos viver. E nós, não podemos viver.*

Faixa 6. O Corpo Humano *As mãos são importantes / Ajudam-te a pintar / As pernas saltitantes / Ajudam-te a pular, a pular... / Os olhos são para ver / O nariz para cheirar / A boca para comer / E os ouvidos para escutar, para escutar... / (refrão) Sem coração não podes viver / Sem cabeça não podes pensar / Sem emoções não podes sentir / Tudo que a vida tem para te dar.*

Faixa 7. Os dias da semana *Segunda, terça, quarta, quinta, sexta-feira / Pego na sacola / De mãos dadas com os amigos / Lá vamos para a Escola / Sábado e Domingo É só brincar (refrão).*

Faixa 8. O dia-a-dia da criança *De manhã ao acordar lavo as mãos e a carinha / Para depois me pentear e ficar bem bonitinha / Depois vou para o meu quarto pois tenho de me vestir / Para ficar bem arranjada se depois quiser sair / Ao chegar ao infantário os bons dias eu vou dar / Depois tiro o meu caso visto a bata e vou brincar / Brincar, Brincar, Brincar, Brincar* (processo ao contrário para enfatizar as regras e a rotina do tira e põe roupa para as diversas atividades) *Visto a bata e vou brincar depois tiro o meu casaco / Os bons dias eu vou dar Ao chegar ao infantário.*

De referir que estes temas foram gravados ao vivo nos estúdios dos Serviços Audiovisuais da UTAD tendo posteriormente sido masterizados por um estúdio de gravação profissional em Lisboa. Mesmo assim, o resultado final, para divulgação e promoção profissional (mesmo que em *Open Access* e gratuito para os utilizadores) terá que, a parte vocal e instrumental, ser assumida por profissionais (a partir da gravação em contexto pedagógico-didático) por forma a garantir a conclusão de um processo que leva mais de uma década de experiências e aperfeiçoamentos e adaptações várias aos vários domínios e linguagens que fomos associando ao longo do processo.

2.ª FASE (2017)

1. Espetáculo “Mimar os sons” no Grande Auditório do Teatro de Vila Real, integrado no IV Festival Internacional de Teatro e Artes Performativas (dia 18 de maio de 2017 no período da tarde dedicado exclusivamente às escolas). Este espetáculo foi assumido como de extensão à comunidade e, e assim sendo, foram, numa primeira fase, contactados agrupamentos e escolas que estavam interessadas em assistir gratuitamente a este espetáculo. Depois de termos o registo e inscrição das escolas e agrupamentos interessados enviamos (via e-mail) as músicas que iram ser interpretadas e integradas no musical com o mesmo nome do CD originalmente gravado na UTAD pelos alunos de Educação de Infância “Mimar os Sons”, para que as crianças, os professores, os pais e encarregados de educação e os professores / educadores pudessem acompanhar (cantando) o espetáculo. Foi uma forma de incentivar a educação musical e os intervenientes (atores e público) a participarem pois os alunos aprenderem a cantar estes temas e aprenderam outros conteúdos de outras áreas do saber que não só as puramente artísticas e, não menos importante, a participaram num espetáculo em que não foram apenas espectadores mas atores e parte integrante do mesmo.

2. A proposta (teatro Musical) foi assumida pela turma do 1.º ano da licenciatura de Teatro e Artes Performativas (no âmbito da UC de Música para Teatro e Cinema) em parceria com os alunos dos mestrados em Ensino de Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico e o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico que conceberam e levaram a cena duas performances intituladas “Rubinstein e «Eu»” (história mimada recorrendo a personagens “*marionetadas*” a partir do tema “Mazurca Op. 17 do compositor e pianista polaco Frédéric Chopin interpretado pelo pianista polonês Arthur Rubinstein e “Corpóreos Entrelaços” (estes últimos com participação de dois momentos de interação e receção ao meio milhar de espetadores). De referir que, em ordem a mantermos estes espírito e conceito e a essencialmente promovermos a participação e formação artística das crianças e jovens, desafiamos (e foi aceite) que um dos professores do Conservatório Regional de Música de Vila Real pudesse trazer jovens alunos e formandos que interpretaram (a solo e acompanhados pela professora) as seguintes obras (que podemos ver em detalhe no artigo constante neste livro de atas intitulado de “Descobrindo o “Oboé” levado a cabo por Adriana Castanheira em colaboração direta com os seus alunos Maria Helena Rodrigues (“J. S. Bach - Menuet” *arranged by Earl. L. Clemens*), Marisa Carvalho (“Gordon Jacob – Seven Bagatelles for Solo Oboe”) e João Bartolomeu Rodrigues (docente da UTAD e encarregado de educação de um dos aprendizes musicas em cena). Em conjunto: 1. *March* | 6. *Chinese Tune* | 7. *Galop*.

3. *FASE (2017-08)*

Nesta fase, no âmbito da UC de Música para Teatro e Cinema e Didática Integrada das Expressões (Mestrados via Ensino) e Projeto Artístico de Intervenção Educacional (Animação Cultural e Comunitária) vamos levar a cabo a discussão, criação e elaboração de guiões para cada um dos temas musicais do projeto “Mimar os Sons” e, em conjugação com os Serviços Audiovisuais da UTAD, iremos gravar e editar, produzir e pós-produzir os videoclipes para lançamos em *Open Access* nas redes sociais e em revistas internacionais especializadas e devidamente indexadas no âmbito da lusofonia e da CPLP. Em suma, toda a componente musical irá ser assumida por profissionais para que o produto final possa estar ao nível do desejado em termos de divulgação e uso dentro e fora das salas de aulas. Esse trabalho prevê-se ser desenvolvido no âmbito do protocolo a celebrar (setembro de 2017) entre a UTAD e o Centro Cultural de Amarante.

AVALIAÇÃO

1.º FASE: A avaliação definida no programa de Expressão Musical II para a Licenciatura em Educação de Infância (1º Ano). Os critérios de avaliação, para além dos critérios gerais definidos no programa, tiveram em conta três aspectos fundamentais: a criatividade, a temática e a interpretação. Participantes: Adultos – 68 (discentes da licenciatura em Educação de Infância 1º Ano – idades compreendidas entre os 18 e os 37) + 3 técnicos dos serviços de Audiovisuais da UTAD (entre 35 e os 40 anos de idade).

2.º FASE: A avaliação centrou-se, como não poderia deixar de ser, nos termos e no formato definido nas diferentes FUC (Fichas de Unidade Curricular) das diversas UC que participaram nesta fase. A coordenação de todo o processo este a cargo dos dois docentes autores deste artigo / comunicação (Levi Leonido: CITAR – UCP / UTAD e Jefferson Silva: Universidade Federal de Roraima, Brasil).

3.º FASE: A avaliação será decida e acordada com os intervenientes, mediante as normas estabelecidas no quadro regulamentar da UTAD para o efeito e envolverá alunos dos seguintes cursos: Licenciatura em Teatro e Artes Performativas; Mestrados Via Ensino (que tenham no seu currículo a UC de Didática Integrada das Expressões Artísticas) e licenciatura em Animação Cultural e Comunitária. Participantes (a saber): certamente que o número de participantes não se perspectiva nunca inferior a 40 elementos em geral (alunos, docentes e técnicos).

CONCLUSÃO

Partindo de uma experiência de criação musical, textual eminentemente artística e interdisciplinar, passou-se para o plano da realização teatral de um trabalho essencialmente musical (teatro musical) e, por fim, juntaram-se outras linguagens (vídeo) como conclusão de um processo de crescimento e amadurecimento de uma ideia que tem um único objetivo: a partir da música dialogar artisticamente com linguagens artísticas e outras que se lhe associem, acima de tudo, transformar este projeto em material didático de interesse da comunidade escolar. Depois de concluído todo o processo aqui enunciado, iremos divulgar em eventos nacionais e internacionais o processo e produto realizado para que eventualmente possa servir de exemplo ou de inspiração para outras escolas, pessoas e instituições levem a cabo iniciativas do género em ordem a que se construam materiais didáticos de qualidade essencialmente a partir do contexto / universo escolar (dentro e fora de muros do que comumente denominamos de “escola”).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEONIDO, L. (2009) (Coord.). “*Para lá das palavras*”. 15 Videoclipes de poesia de autores do plano nacional de leitura. Vila Real: ERAS. (DVD). Edição e produção: Serviços Audiovisuais da UTAD.

LEONIDO, L. (2006). *Métodos Activos de Ensino de Música*. Série Didáctica – Ciências Humanas e Sociais. Série Didáctica – Ciências Humanas e Sociais. Sector Editorial da UTAD.

LEONIDO, L. (2006). *Música na Educação – Contexto e enquadramento legal português*. Vila Real: Série Didáctica – Ciências Humanas e Sociais. Sector Editorial da UTAD.

LEONIDO, L. (2006). “*MILMESA*” Método Interdisciplinar de Literacia Musical, Educação e Sensibilização Artística. Série Didáctica – Ciências Humanas e Sociais. Sector Editorial da UTAD.

VIANA, R. S., VIANA, L. S., MORGADO, E., & LEONIDO, L. (2017). A criatividade revelada: cenas de teatro espontâneo com estudantes universitários. *ERAS- European Review of Artistic Studies*, 8(1), 24-33.

MORGADO, E., RODRIGUES, J. B., & LEONIDO, L. (2015). DIDÁTICA DAS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS: veículo artístico privilegiado de intervenção educacional. *ERAS - European Review of Artistic Studies*, 6(20), 39 - 52.

LEONIDO, L. (2008). Educação pela Arte. *Quaderns Digitals – El Portal de Educació*, 54, 1 - 12. Centre d'Estudis Vall de Segó. Revista Iberoamericana de Educación OEI – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y la Cultura.

LEONIDO, L. (2007). Literacia musical a partir de uma prática interdisciplinar das artes. *Revista Sinfonía Musical – Revista de Música Clásica y Reflexión Musical*, 2, 1 - 8.

LEONIDO, L. (2007). Da expressão e expressividade em geral à música em particular. *Revista Sinfonía Musical – Revista de Música Clásica y Reflexión Musical*, 3, 1 – 8

LEONIDO, L. (2006). Música na Infância. *Revista de Música Culta – Música Clásica y Ópera (FILOMUSICA)*, 78, 1 – 15.

A MÚSICA PARA TEATRO: DA SUBJETIVIDADE DA ESCOLHA À LITERACIA DO ESPETADOR

The music for theater: from the subjectivity of the choice to the spectator's literacy

Levi Leonido

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
Centro de Investigação em Ciência e Tecnologias da Artes - Universidade Católica Portuguesa
Centro de Estudos em Letras – UTAD e Universidade de Évora
levileon@utad.pt

Elsa Morgado

Investigadora Pós-Doc Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
Centro Estudos Filosóficos e Humanísticos – Universidade Católica Portuguesa
Centro de Estudos em Letras – UTAD e Universidade de Évora
levielsa@utad.pt

Mário Cardoso

Instituto Politécnico de Bragança
cardoso@ipb.pt

Rebeca Sales Viana

Universidade Estadual de Vale do Acaraú. BRASIL.
rebecasalesviana@gmail.com

Sefisa Quixadá Bezerra

Universidade Estadual de Vale do Acaraú. BRASIL.
sefisaquixada@gmail.com

Resumo

A subjetividade da escolha relaciona-se intrinsecamente com a intenção e o resultado esperado desta junção de linguagens artísticas que, a serem bem conseguidas, são complementares e até mesmo umas no seu todo e produto mas que, a não acontecer, pode redundar na simples destruição / destituição de dois universos comunicacionais e artísticos que se podem separar perfazendo a diminuição da percepção da intencionalidade de qualquer escolha musical, quer no complexo plano da criação (banda sonora original) quer no plano da simples adaptação musical. As regras, quando deliberadamente quebradas pela via de uma intencionalidade artística associada podem resultar em algo de magnífico mas que deverão prevalecer, apenas e só, quando o indivíduo que decide tecnicamente sobre esta matéria (independentemente da sua função) saiba, minimamente, a matriz e as regras de uma escolha como acrescento de algo ao objeto artístico que se quer comum. Mesmo assim, tudo é plausível e justificável se sustentado por uma intencionalidade artística e objetiva que provoque (ou tente) uma sensação, uma emoção ou transmitir algo inesperado, improvável ou até mesmo adverso e distinto em termos de linguagem artística das partes (e / ou entre partes). Mas tudo o que cada espetador, independentemente da sua literacia ou conhecimento artístico, possa sentir, perceber ou imaginar podem, como seria espetável, dividir opiniões e por em causa (nem que no estrito universo da crítica teatral ou musical formal) as escolhas ou, até mesmo, aplaudir de pé, uma escolha ou uma obra dirigida a um momento em particular. A subjetividade na escolha e na aceitação do objeto ou momento artístico interdisciplinar reina neste reino maravilhoso da arte em que pode ser possível juntar num universo tudo, o que dois universos podem constituir, dizer, expressar, ou simplesmente transmitir.

Palavras-chave: *banda sonora original; adaptação musical; literacia artística.*

I. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de mais de uma década de lecionação de uma unidade curricular (UC) designada de Música para Teatro e Cinema (integrante da grade curricular da licenciatura em Teatro e Artes Performativas da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro) onde se cruzam saberes, práticas e essencialmente se debatem, constroem e desconstroem conceitos e, em, suma, onde a subjetividade se impõe como palavra central para um jogo particularmente interdisciplinar que se predispõe à interação, à interceção e um equilíbrio estético e artístico.

Os objetivos de aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências a desenvolver pelos estudantes) desta UC *Objetivos* são os seguintes: de 1. *Promover o conhecimento e contextualização histórica sobre o uso da música em suportes teatrais e /ou audiovisual / cinematográfico*; 2. *Apetrechar o discente (ator/performer) de competências técnicas e teóricas no âmbito da utilização da música no teatro e no cinema*; 3. *Preparar o discente através da audição e da prática laboratorial (trabalhos práticos e formação técnica audiovisual) para desenvolver competências no âmbito da capacidade de escolha, adequação ou criação de uma banda sonora para teatro e para cinema*; 4. *Desenvolver o espírito crítico através da análise musical, respetiva contextualização histórica e formal década escolha musical nestas áreas, promovendo o gosto por estilos e géneros musicais diversos para que possam escolher e criticamente suportar as suas decisões nos trabalhos a apresentar*; 5. *Promover o gosto e a estética musical na realização coletiva e individual de trabalhos, assim como contribuições para os trabalhos finais de apresentação pública.*

Em termos de conteúdos são ministrados os seguintes: 1. História da Música Universal: (Períodos: Medieval, Renascimento, Barroco, Clássico, Romântico, Moderno ou Contemporâneo século XX e XXI); 2. Música no Teatro: Técnicas de utilização de música nos vários géneros teatrais. Distinção entre criação de banda sonora original e adaptação musical, entre outras noções básicas a reter; 3. Música no cinema: História do Cinema 'mudo' e 'sonoro'. Música e o cinema Técnicas específico para uso da música em suportes audiovisuais. Feitura de duas adaptações musicais para cinema; 4. Música em outras aplicações: Documentários, publicidade, televisão, pintura, escultura, dança, poesia, e em outros suportes escritos com potencialidades dramáticas etc.. Trabalho livre sobre a utilização da música em qualquer uma das áreas. TRABALHO FINAL. Apresentação pública.

Como os conteúdos programáticos desta UC pretendem levar a cabo uma abordagem estética na seleção musical de um texto dramático ou de uma banda sonora para suportes audiovisuais, assim como promover as capacidades/técnicas de criação ou adaptação musical inseridas num contexto audiovisual e teatral, tendo em linha de conta a utilização de meios tecnológicos suplementares – softwares de edição de imagem e som, de forma a desenvolver capacidades interdisciplinares no ator/performer, os objetivos de aprendizagem estão intrinsecamente ligados a estes conteúdos e à forma de como os ministrar. Assim sendo, os objetivos de aprendizagem vão sendo coerentemente garantidos à medida que se cumpra o programa estabelecido detalhadamente como ele é apresentado e ministrado.

Quanto às metodologias de ensino (*avaliação incluída*): A UC decorre em termos metodológicos dentro de esquema centrado na pesquisa e prática laboratorial em termos de som e imagem, através da apresentação de trabalhos práticos intercalados com aulas de caráter mais teórico e explanativo baseado em fontes e referências bibliográficas (fornecidos na aula) tendo como base a utilização de meios audiovisuais para visionamento e criação artística nas áreas fulcrais da UC. Os trabalhos servem para progressivamente os alunos perceberem um trajeto teórico e conceptual assente numa realidade prática da feitura de trabalhos que os preparem para um trabalho coletivo de apresentação pública. A Avaliação (%) está estabelecida desta forma (exceção feita apenas a alunos portadores de estatutos e regulamentos especiais – onde pode acontecer um acerto em termos percentuais): 1. Assiduidade: 40%; 2. Avaliação contínua (trabalhos apresentados o longo do semestre); 3. 30% Apresentação Pública do trabalho final da UC: 30%. A organização metodológica desta UC passa pela feitura e apresentação periódica de trabalhos práticos para as suas grandes áreas de trabalho: música para teatro; música para cinema. A esta acrescentamos uma temática livre de cruzamento da música com outras formas de arte. Esta estratégia leva a que os alunos tenham que, de forma contínua, seguir um trilho sempre assente na música mas que vai variando à medida que se vão apresentando os trabalhos. No caso, ao teorizar sobre as matérias, investigar e apresentar um trabalho nas várias áreas, sucessivamente, os objetivos da aprendizagem estarão conseguidos, na medida e que o que se pretende com a UC apenas resultará se houver um equilíbrio entre a teoria e a prática e entre as áreas em questão, mantendo sempre a música como o suporte de todo o investimento investigativo e a coerência metodológica em termos de feitura e apresentação de trabalhos práticos.

ANÁLISE DE RESULTADOS

Os resultados esperados, ano após ano, são invariavelmente diferentes e díspares, o que se torna ainda mais motivador e interessante o desafio de colocar os alunos a pensarem e a sentirem as virtudes e as vantagens e, ao mesmo tempo, as desvantagens e os constrangimentos que existem quando tomamos a decisão de fazer coincidir no tempo ou fundir, ou ainda complementar algo através ou partir da música. O uso (ou aplicação) de música em vários suportes (teatral, musical, audiovisual) torna-se, por vezes, num terreno pantanoso e cheio de questões e questionamentos não só no plano teórico e científico mas também no plano operativo e operacional.

A população / amostra envolvida nesta experiência em 12 anos de docência desta UC situa-se no intervalo entre 250 e 300 pessoas /alunos que passaram pelas experiências e vivências levadas a cabo nesta UC. O que podemos concluir é simples e claro. Quando nos questionamos sobre as opções estéticas e artísticas do decisor (quem coloca ou propõe inserir música num outro suporte, linguagem ou arte) torna-se relativamente simples a escolha e até mesmo a fundamentação de tais escolhas. O problema, ciclicamente de forma repetível e continuada surge quando para além das nossas escolhas e gostos nos questionamos para quem e a quem se destina o produto em que colaboramos com parte (música) importante de um todo de que pretende constituir-se como um espetáculo. Uma parte importante tem que respeitar o todo e, neste caso, acima de tudo, há que pensar, imaginar⁶⁶ ou simplesmente colocar a hipótese de que quem recebe a mensagem, o produto e / ou a nossa colaboração no todo a que chamamos espetáculo está ou não (tem ou não tem) preparação técnica e científica até sobre as opções que tomamos (sobre a música e os compositores e todo o seu contexto). O todo a que nos referimos, a par do que assevera Neto (2009, p. 36) podemos compará-lo ao universo cinematográfico e / ou do audiovisual, onde: “A dinâmica da criação cênica está em parte resumida no tripé – proposta; apresentação; estímulo –, isto é válido para todas as esferas criativas que vão fazendo avançar a criação cênica. Seja entre ator e diretor; cenógrafo

⁶⁶ Como no cinema: “Ainda que o elemento sonoro no cinema sofra desse tipo de descaso, é fácil comprovar a importância que ele exerce como elemento da construção de imaginários. (...) Assim, o cinema é, por excelência, um meio apropriado à construção de imaginários, pois em sua essência, através de seus recursos visuais e sonoros, pode conjugar e reter um número infinito de realidades imaginárias” (RIBEIRO, 2013, p. 4). Para Arlindo Machado, o som no cinema tem sido conceitualmente tratado sem a devida importância, em detrimento a supremacia da imagem: “toda a terminologia conceitual erigida pela crítica nos últimos 100 anos refere-se ao cinema como fenómeno exclusivamente visual. Fala-se em ponto de vista, movimentos de câmara, enquadramentos recorte do quadro, profundidade de campo, foco, campo focal das lentes, montagem, efeitos especiais, mas não se tem uma terminologia (muito menos conceitos) para designar o ponto de colocação do microfone, os métodos de gravação do som ou da mixagem, a edição de sons e as relações de sentido estabelecidas pela inserção da música” (MACHADO, 1997, pp. 148 - 149).

e figurinista; figurinista e ator; e todos os demais agentes criativos. Resumidamente, trata-se de estabelecer um espaço para enunciação de propostas artísticas, as mais diversas, que traduzem visões interpretativas capazes de coexistirem e estabelecerem um todo orgânico, que em seguida são apresentadas. E, nesse sentido, cada agente criativo se apresenta, e o resultado parcial do seu trabalho, segundo suas habilidades e competências cênicas, uma vez que a apresentação se dá no conjunto de agentes criativos, isto é, os nossos próprios pares, através de comentários, estimulam a permanência e sugerem as modificações que adequam aquela proposta ao todo da obra” (NETO, 2009, p. 36)

Todo este questionamento que diariamente interiorizar a sua prática como deveras importante, leva-nos a prosseguir com questões simples mas ao mesmo tempo complexas. Será que o espetador sabe a razão pela qual um tema que escolhemos foi escrito / composto com uma determinada intenção, num determinado contexto social ou político, ou até mesmo a época ou a conduta extramusical do compositor (opções ideológicas, políticas, ou outras que posam determinar gostos ou preferências que em primeira análise nada terão a ver com a música propriamente dita) e poderá entender ou criticar as nossas escolhas? Será que isso interessa ou a música deve (ou não) ser entendida, preferida ou avaliada pela sua história ou apenas pela mensagem que veicula (incutida ou implementada num determinado contexto e obra)? Será que devemos (ou não) separar o autor / compositor da sua obra ou simplesmente isso fará a diferença na perceção ou na mensagem recebida por que é espetador mas que tem o poder e o dever de opinar sobre a matéria? Será que teremos (ou não) de deixar de nos preocuparmos em excesso com o enquadramento histórico contextualizado e no leitmotiv da composição ou do seu enredo e história subjacentes ou, por outro aldo, deveremos apenas centrarmos-nos naquilo que sentimos ou pensamos fazer sentir a quem nos ouve e assiste a uma contribuição musical para um qualquer suporte? Seriam mil uma questões (e é assim que a UC decorre – com interrogações, questões, opções e decisões tomadas de forma fundamentada) que poderíamos equacionar ou discutir mas, em suma, pretendemos avocar a experiência (na leção, na composição para cena e na adaptação musical, assim como na direção musical de teatro e teatro musical) que nos faz sentir uma notória falta de conhecimento musical expresso e flagrante (daí apostam-no por facultar informações sobre épocas, estilos, formas, géneros, compositores instrumentos), associado a uma repetida escolha dos temas (músicas) por motivos que por vezes resultam em erros ou a lapsos resultantes de uma escolha largamente questionável. Como referimos anteriormente a subjetividade impõe-se em muitas situações e, desta feita, torna-se difícil equilibrar os gostos pessoais

(quando escolhem os temas / músicas apenas porque são as que conhecem e as que mais ouvem ou gostam), com a formação técnica e académica / científica das escolhas e, acima de tudo, mediar um universo que tende a ser confuso dado falta de formação / preparação dos intervenientes mesmo que sejam realmente interessados mas não ao ponto de buscar intensamente com outras regras e premissas de busca, procura e investigação. A confusão conceptual é flagrante e redundante em completos erros de palmatória no uso da música em vários suportes e domínios.

O que fazemos para ajudar os estudantes a possuírem mais ferramentas conhecimentos sobre a utilização de música em teatro, cinema e no universo audiovisual mais vastos são essencialmente cinco: 1. propomos e facultamos informações histórica (épocas e períodos da história da música, principais compositores, géneros, estilos e instrumentos que marcaram épocas); 2. reiteradamente realizamos imensas guias de audição; 3. em regime laboratorial facultamos textos com indicações para uso de música (por forma a perceber a evolução, as opções e indicar melhorias ou sugestões de outras possibilidades); 4. escolher outros suportes audiovisuais para uso e respetiva adaptação musical deliberada; 5. fazer com que todo o processo resulte em algo palpável e publicamente exposto para testarmos (para além da sala de aula) as nossas opções e as reações às propostas e escolhas por nós decididas.

Naturalmente que, para além do que testamos e das audições levadas a cabo sobre temas que os estudantes (na sua maioria) desconhecem e que lhes pedimos que indiquem o que estas músicas lhes sugerem (sentimentos, países, lugares, ações dramáticas, sensações, movimentos, etc.) ou que lhes fazem sentir (alegria, tristeza, júbilo, angústia, paz, turbulência, guerra, amor, etc.), tentamos também que assumam (e não descartem a possibilidade) de uma visão mais ampla e contemporânea sobre o uso da música nos vários suportes sobre os quais trabalhamos. A música também ela como um todo e onde tudo o que faz som pode eventualmente constituir-se como música. Privilegiamos o assistir a produções ao vivo e ao visionamento de outras produções e espetáculos em suporte digital, a par disso desafiamos os estudantes a trazerem para cada assunto material que considerem oportuno para que possamos partilhá-lo (quando necessário) e para que as opções e os gostos pessoais não se sobreponham aos interesses da obra e da nossa ação. É na partilha, na convivialidade da escola como espaço público de educação que centramos a nossa perspetiva e enfoque destas iniciativas decorrentes de unidades curriculares que são desenhadas também para este efeito e desígnio.

CONCLUSÃO

Onde todo este questionamento, debate e experiência laboratorial esbarra é na questão que se assume como título deste trabalho. Ou seja, o caminho e espaço existente entre a “SUBJETIVIDADE DA ESCOLHA À LITERACIA DO ESPETADOR”. Esse espaço tem que ser visto como uma oportunidade para testarmos possibilidades e escolhas para públicos, espaços, géneros ou estilos diferentes onde a música tenta “intrrometer-se” de forma consistente e adequada, sendo que o aviso é sempre o mesmo: “a música escolhida ou composta adequadamente a uma cena pode sustentar, engrandecer, fortalecer e colaborar como nenhuma outra arte mas, se mal escolhida ou erradamente colocada e / ou inserida pode redundar nas seguintes situações: distração do público; deixar «sem rede» o ator; tornar uma cena impercetível ou secundariza-la; complicar a leitura e a percepção do público; criar um ambiente desadequado e nefasto para o todo”. Muitas vezes estamos habituados a suar apenas a imagem para “sugerir a atmosfera, para criar as situações cômicas ou dramáticas e pensamos que era um erro deixar o som depender completamente das imagens [...] banimos o sincronismo absoluto e as leis da encenação teatral. E tomamos os sons naturais como matéria-prima, os quais cortamos, regravamos, orquestramos e tentamos estilizar o conjunto” (CAVALCANTI, 1995, p. 189). Ou seja, hoje dispomos de um grandioso manancial de ferramentas e possibilidades técnicas nunca antes imagináveis e urge sabermos usá-las e adequadamente interpretar as necessidades, a mensagem estética e artística que queremos imprimir na obra e, acima de tudo assumir o todo como o objetivo central e qualquer escolha ou opção ser fundamentada para o criador (a pessoa que cria e que adapta ou que corta e recorta ou monta ou produz, etc.).

Em suma, música assume-se (cada vez mais) é uma arma letal num espetáculo (teatro, cinema, publicidade, comunicação em geral, etc.). Onde entra pode fazer o melhor, mas também “trucidar” uma obra desmembrando-a ou retirando o protagonismo a outras áreas e linguagens presentes na obra. Uma arma para o bem e para o mal, depende como usamos essa poderosa arma que faz e que constitui uma (se não a maior e mais completa) forma e expressão de arte do ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMAN, R. (Org.) (1992). *Sound theory Sound practice*. New York: Routledge.

CAVALCANTI, A. (1995). Discussão sobre o filme sonoro (1935). In L. Pellizzari, & C. M. Valentinetti (Orgs.), *Alberto Cavalcanti* (pp. 186-190). São Paulo: Instituto Lina Bo e P. M. Bardi.

CAVALCANTI, A. (1995). Discussão sobre o filme sonoro. *Imagens*. Campinas: Unicamp, n.5, agosto/dezembro.

CHION, M. (1994). *Audiovision: Sound on screen*. New York: Columbia University Press.

LEONIDO, L. (2006). *Pequena História da Música*. Série Didáctica – Ciências Humanas e Sociais. Vila Real: Série Didáctica – Ciências Humanas e Sociais. Sector Editorial da UTAD.

LEONIDO, L. (2006). “*MILMESA*” Método Interdisciplinar de Literacia Musical, Educação e Sensibilização Artística. Série Didáctica – Ciências Humanas e Sociais. Sector Editorial da UTAD.

MACHADO, A. (1997). *Pré-cinemas & pós-cinemas*. Campinas: Ed. Papirus.

MANZANNO, L. A. (2003). *Som & Imagem no Cinema*. São Paulo: Perspectiva.

NETO, W. L. T (2009). Os diferentes processos de encenação e as diferentes acepções do encenador. *Repertório Teatro & Dança*, 2(13), 34-47.

PUDOVKIN, V. I. (1976). *Film technique and film acting*. New York: Grove Press.

ROUBINE, J. J. (1982). *A Linguagem da Encenação Teatral 1880/1980*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.

ROUBINE, J. J. (2003). *Introdução às grandes teorias do teatro*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

SCHURMANN, E. (1990). *A música como linguagem*. São Paulo, Brasiliense.

WEIS, E. B., & BELTON, J (1985). *Film sound: Theory and practice*. New York: Columbia University Press.

AGELASTA: A ILUSÃO NA COMPOSIÇÃO MUSICAL

AGELASTA: The Illusion in Musical Composition

Mário Cardoso

Instituto Politécnico e Bragança
Escola Superior de Educação de Bragança. PORTUGAL
cardoso@ipb.pt

Abstract

The present communication proposal intends to present and discuss the role of the perceptive system and its relations with the musical universe. In this context, the concept of sound illusion assumes a relevant role in the definition, analysis and interpretation of this relationship in the process of musical composition and interpretation. Considering the objectives of this proposal the changes to the musical text will be essentially addressed through the following characteristics: time, timbre, reverberation, structure and form. Based on this understanding the empirical course assumes two paths: (1) analysis of some examples of Western Music repertoire with the aim of categorizing and perceiving how these characteristics are assumed as elements of sound perceptual illusion; (2) composition of an original musical work, where some of the aspects resulting from the previous phase are explored from the point of view of musical creation.

Palavras-chave: *musical composition; perception, sound illusion.*

I. INTRODUCTION

Man has always shown his fascination by the universe of perception where the visual and sound distortions are assumed as an instigating object. Shepard (1990) considers this distortion of the world that we see and hear as a normal aspect of our perceptual system. But is the world really what we perceive? We think that optical illusions are a relevant indicator in confirmation that this world is not as we think it is. This raises another question: why does our perceptual system do this? In the view of Levitin (2011), perhaps the explanation is reduced to a certain evolutionary adaptability existing in this system. Much of the sounds and visions we receive through our sensory receptors have partial/ambiguous information and other informative elements that are not present. In the particular case of the sound world, our auditory system presents a very specific / complex version of this perceptive complement (WARREN, 1970; BREGMAN, 1990), where ascending and descending processes play a significant role in the representation and understanding of reality. The exploration and knowledge of these singularities has led many authors to have observed / studied the phenomenon of perceptive complement as an element of and in musical composition. It is noteworthy the *Shepard Scale* (1964), *Risset's Perpetual Glissando* (1969) and *Deutsch's Triad Paradox* (1986). An important contribution to the exploration and experimentation of this subject in the field of musical composition is undoubtedly the theories associated with perception, cases of Gibson's Direct Theory (1966), Gregory's Theory of Constructivism (1970) and its main mechanisms (gestalt grouping principles, filling and unconscious inference). It is important to emphasize the contribution of Place Theory, Temporal Theory and Duplex Theory (LICKLIDER, 1951; CHEVEIGNÉ, 2004, 2010; WARREN, 2008), in understanding the analytical process (spectral and temporal) of our auditory system.

The visual and sound illusions assume different understandings in the academic universe. For Gregory (1997) and Warren (1970), these distortions are defined with errors of perception. On the other hand, Risset (2007) mentions that the illusion presents itself as an error of the senses and truths of perception. This understanding of Risset puts in this concept a sense of support for the understanding of the mechanisms involved in the functioning of human perception (PATRÍCIO, 2015). Wessel and Risset (1983) present in their article *Les illusions auditives* a proposal of categorization of different illusory effects resulting from perceptual and sound processes. For the authors these can be divided into: (1) perceptual restitution of sounds; (2) polyphony with one voice; (3) paradoxes of

dissociation of sound height; (4) paradoxes of rhythm; (5) integration; (6) auditory localization. In the work of *The Science of Illusion*, J. Ninio (1998) presents a classification of auditory and visual illusions centered on the great processes of perception (i.e., perceptual limits, contrasts, segregation, fusion, complement, among others). More recently Féron (2006) presents a classification according to the various perceptive domains of sound (pitch, space, time, intensity and timbre). That is, for the author the illusions can be of: (1) perception of sound height; (2); space (3) temporal; (4) intensity; (5) reference and timestamps; (6) kinesthetic. Despite the interest that all these domains present for the study of the thematic, the present work will be centered in the temporal illusions.

Daily experience shows us that there is a marked difference in the perception of objective (physical) time and the subjective experience of time. Fernandes and Garcia-Marques (2012) report that time intervals with "identical durations are not always perceived as equivalent in their subjective duration". These temporal illusions are induced by multiple characteristics of the stimulus or even the presentation context. For Skinner (1938), the time element can be considered a dimension of the stimulus. This understanding places the existence of this element in the relation assumed with something.

Starting from the classification of Féron (2006), the present study assumes the fundamental objectives: (1) to perceive the role of the perceptive system and its relations in the musical universe; (2) portraying the entire creative process inherent in the construction of an original work for electronic and solo guitar; (3) to explore, experience, and present results from the manipulation of temporal and non-temporal variables (schedules of illusion) in order to perceive their influence in the creative and interpretive musical process.

Agelasta: An Overview

This work was built from a mythological passage depicting the abduction of *Persephone* (goddess of Herbs and Perfumes), daughter of *Demeter* (goddess of Earth and Fertility), by *Hades* (god of the Inner World). Originally narrated by *Hesiod*, this myth carries with it fundamental aspects (aesthetic and formal) that mark the creative process of the present musical composition. A first prominent aspect is the title attributed to this composition. In the account of this myth, when *Demeter* realizes that she has lost her daughter she sits on a stone called *agelasta*. This neologism is attributed to the one who is devoid of laughter, to the one that F. Rabelais calls as belonging to two planes of existence

(that of possibility and that of its lack, that of empathy and that of irascibility). Another aspect of importance is the cycles, which in the mythological passage refers to the agreement of *Zeus* and *Hades* so that during six months *Persephone* stays with its mother and the other six months it returns to the underworld. It will be from this element that the Greeks explain the months of the year. This last element finds crystallization in the processes of repetition (linear, block and textural additive process) that constitute the micro and the macroform of the work. In formal terms, it presents in its constitution three moments that epitomize this whole mythological passage: (1) *loss*; (2) *absence*; (3) *the return*. Each of these moments presents differentiated metric and tonal peculiarities (see Table 1). This last characteristic is marked by the relation of the affects and tonalities of Johann Mattheson (1691-1764). In this particular were used tonalities that represent or are close to the affectionate characteristics that mark each one of the three moments of this work. For this study, only the first moment will be analyzed.

Table 1. *Metric and tonal organization*

Moment	Title		
	<i>time</i>	<i>tonality</i>	<i>character</i>
<i>the lost</i>	4/2	E minor	Deep
<i>the absence</i>	4/4	A major	Bright
<i>the return</i>	4/4	E major	Desperate

II. METHODOLOGY

From the empirical work outcrops in the bibliographical review, to which the epistemological and conceptual contributions of Terry Riley (1935) and Pauline Oliveros (1932-2016) are associated, an experimental methodological paradigm was defined that focuses on the manipulation of two independent variables: duration (temporal variable) and what we call the agent of illusion (not temporal variable). In the first moment (the loss) of this work was used cumulative and parallel *Tape Delays* with different temporal subdivisions (see Figure 1 and 2). This combination of delays has been used extensively by several composers of which the core associated with the *San Francisco Tape Music Center* stands out. The *Logic Pro X* music editing software was used for capture and processing. The analytical software *Sonic Visualiser 3.0* was used for analyzing and comparing the audio file contents (spectrogram).



Fig. 1. Delay of Guitar 1.



Fig. 2. Delay of Guitar 2.

III. DISCUSSION

By crossing and analyzing the different data is perceptible the textural influence that the use of the independent variable prints on all the motifs that constitute the first moment of this composition. In general, the harmonic and rhythmic transformations/relationships resulting from the manipulation and action of this variable represent and assume particular characteristics in each of the motifs. One of these transformations (harmonic) is visible in the analysis of the spectrogram (peak frequency spectrogram) referring to the action of variable 1 on the first motif (see Figure 3).

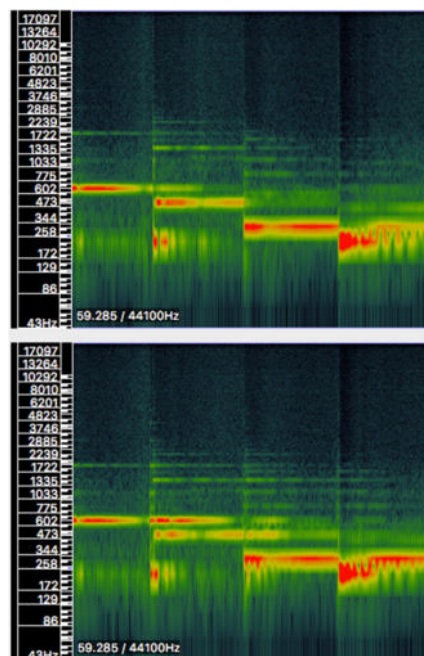


Fig. 3. Peak frequency spectrogram (variable 1).

As we can see, there is a construction of harmonic blocks mainly between the notes E/B (2nd time) and B/G (3rd time). This leads to a transformation of motif 1 (see Figure 4).



Fig. 4. *Motif 1.*

In the particular case of the manipulation of the independent variable 2 there is a change (rhythmic decrease) of the previous motif (see Figure 5).

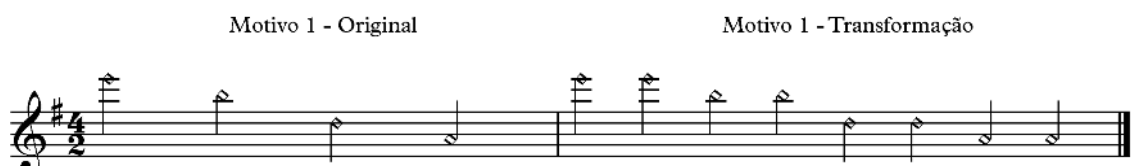


Fig. 5. *Motif 1 (transformation).*

Another relief factor resulting from the action of the independent variable is the generative power that comes from this manipulation. The following figure shows an example of a rhythmic generation constructed from the second reason.

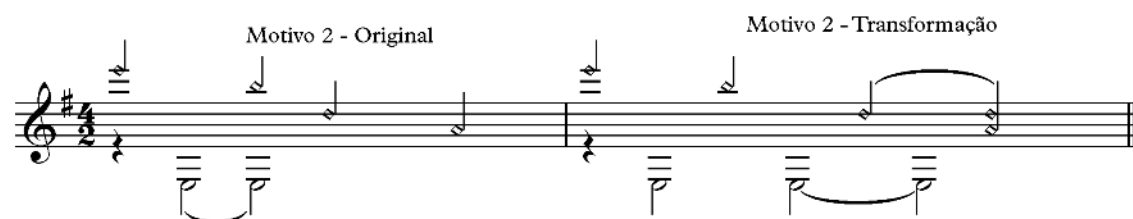


Fig. 6. *Motif 2.*

With regard to the third and fourth motives, the manipulation of the independent variable makes clear the previously mentioned words that there is a differentiation between the objective time and the one that is subjectively performed. The rhythmic development performed by the notes D/E and F#/G put a change in the metric and temporal perception of this phase of the work.

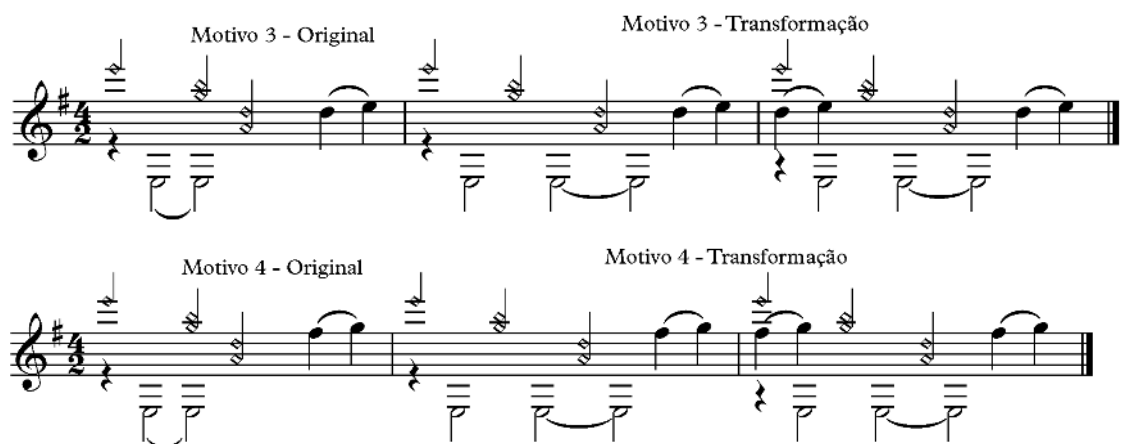


Fig. 5 e 6. *Motif 3 and 4.*

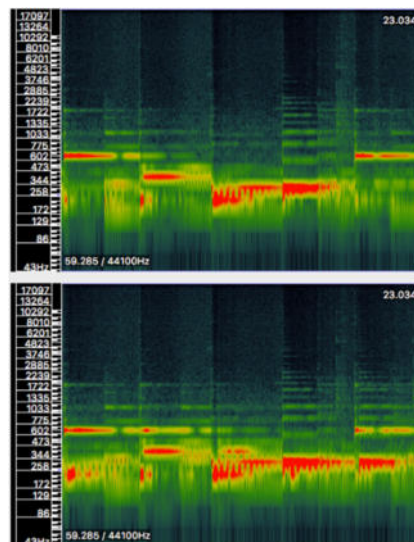


Fig. 7. *Peak frequency spectrogram (variable 2)*

It should be noted that in the case of the independent variable 2 there is, in the particular case of these two reasons, an annulment of the final notes (see Figure 8).

IV. FINAL CONSIDERATIONS

From the analysis and comparison result indicators that allow us to affirm that the temporal manipulation of the different delays contribute to the creation of a temporal illusion in the whole dimension of the first moment of this composition. The influence of this illusion agent goes beyond the scope of the time characteristic / component and contributes to the existence of blocks and texture addition processes that lead to the construction of rhythmic and melodic elements that were not found in the initial composition. There is a certain compositional metamorphosis resulting from the manipulation of this agent. Although the temporal element presents itself as the prime objective of this work, it is also possible to see the changes in the spatial perception resulting from the manipulation of the non-temporal variable. In short, this manipulation and exploitation of cumulative delays as an element or agent of temporal illusion represented an evolutionary element in the aesthetics and atmosphere of the work that was intended here, as well as metamorphic element and generator of the tonal and rhythmic component of the work.

REFERENCES

- BREGMAN, A. (1990). *Auditory Scene Analysis*. Cambridge: MIT Press.
- CHEVEIGNÉ, A. (2004). *Pitch Perception Models in Pitch*. New York: Springer-Verlag.
- CHEVEIGNÉ, A. (2010). *Pitch Perception*. New York. Oxford University Press.
- FÉRON, W. (2006). *Des illusions auditives aux singularités du son et de la perception: L'impact de la psychoacoustique et des nouvelles technologies sur la création musicale au xxe siècle*. Tese de Doutoramento, Universidade de Paris IV – Sorbone, Paris.
- FERNANDES, A., & GARCIA-MARQUES, T. (2012). Ilusões temporais: Paradigma experimental. *Laboratório de Psicologia*, 10(2), 265-286.
- GREGORY, R. (1997). Knowledge in perception and illusions. *Phil. Trans. R. Soc. B* 352, 1121–1127.
- LEVITIN, D. (2011). *This is your brain on music: understanding a human obsession*. London: Atlantic Books Ltd.
- LICKLIDER, J. (1951). A Duplex Theory of Pitch Perception. *Experimentia*, 7, 128-133.
- NINIO, J. (1998). *Science Illusions*. Paris: Odile Jacob.
- PATRICIO (2015). Ilusões Sonoras – Um estudo sobre a aplicação da ilusão sonora da escla de Shepard em composição musical digital. Tese de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa, Porto.
- RISSET, J. (2007). Fifty Years of Digital Sound for Music. In *Proceedings of Sound and Music Computing Conference* (pp. 3-7), Lefkada, Greece.
- SHEPARD, R. (1990). *Mind Sights: Original Visual Illusions, Ambiguities, and Other Anomalies, with a Commentary on the Play of Mind in Perception an Art*. Nova York: W. H. Freeman
- SKINER, B. (1938). *The Behavior of Organisms: an experimental analysis*. B.F. Skinner Foundation.
- WARREN, R. (1970). Perceptual restoration of missing speech sounds. *Science*, 23, 392-393.
- WARREN, R. (2008). *Auditory Perception: An Analysis and Synthesis*. Cambridge University Press, New York.
- WESSEL, & RISSET (1979). *Les ilusões auditives*. Universalia: Encyclopedia Universalis.

INTERPRETAÇÃO MUSICAL E CIVILIZAÇÃO – A RACIONALIZAÇÃO DO CORPO E EXPRESSÃO NA *PERFORMANCE*

Music interpretation and civilization – rationalising the body and expression in performance

Ângelo Martingo

Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, Universidade do Minho, Portugal
angelomartingo@ilch.uminho.pt

Resumo

A interpretação musical evidencia na sua transformação história o recurso a um aparato físico progressivamente mais extenso, pressupondo, do ponto de vista da preparação técnica do intérprete, um marcado autodomínio e domínio da motricidade fina. Por outro lado, a relação que entretecem a representação cognitiva da estrutura musical com o movimento corporal e a produção e perceção de desvios expressivos, permitem sustentar uma conceção do gesto e da expressão como interização da estrutura musical. Nesses pressupostos, a interpretação musical é apresentada como um caso particular dos racionalização e autodomínio identificados por Adorno na teorização da modernidade, e teorizados por Norberto Elias na elaboração sobre os processos civilizacionais.

Palavras-chave: *Interpretação Musical; Corpo; Expressão; Civilização.*

Horkheimer e Adorno (2002) associam a modernidade ao desenvolvimento de uma racionalidade instrumental que se reflete no interrelacionado domínio da natureza, do outro, e no autodomínio, como pressuposto dos anteriores (HABERMAS, 1982; JARVIS, 1998; VIEIRA DE CARVALHO, 1999). Paralelamente, o processo civilizacional é acompanhado, de acordo com Norberto Elias (2000), pela psicologização do comportamento que, decorrente da interdependência dos indivíduos e das maneiras de corte, se reflete na dissociação entre sentimento e razão, reflexão e ação, interior e exterior, para a qual Vieira de Carvalho (1999, p. 121) encontra na dualidade ária-recitativo da ópera barroca um reflexo e modelo.

Também no âmbito da performance, quer no que se refere à especialização do intérprete e à transformação histórica da execução instrumental, quer à comunicação musical da interpretação na expressão (agógica e dinâmica) e percepção, se verifica o autodomínio, domínio do corpo, e racionalização da comunicação identificados por Adorno e Norberto Elias como traços mais latos da cultura.

Com efeito, se tivermos em conta que, de acordo com Krampe e Ericson (2005), os violinistas que vêm a tornar-se virtuosos na sua especialidade iniciam os estudos aos 5 anos, a carreira aos 11.5, e a participação em concursos internacionais de referência aos 18 (no caso dos pianistas, respetivamente, 5.8, 13.2, e 19 anos), e que os instrumentistas de excelência contam aos vinte anos com um total acumulado superior a 10 000 horas de estudo (ERICSSON, KRAMPE & TESCH-ROMER, 1993), ficaria evidenciado o autodomínio e disciplina no desenvolvimento da motricidade fina, como pressupostos do longo processo de especialização de um intérprete que vem a tornar-se de excelência.

Para além disso, considerada a partir de perspectiva histórica, a performance torna manifesta uma progressiva extensão dos meios corporais. Tomando como exemplo a técnica pianística, de uma prevalente técnica digital teorizada desde o século XVI, é preconizado progressivamente no século XIX o uso do peso, fundamentado entretanto em literatura fisiológica no início do século XX (STEINHAUSEN, 1903; BREITHAUPT, 1905/1909; FIELDEN, 1927; ORTMANN, 1929; GERIG, 1990; GELLRICH & PARNCUTT, 1998; CHIANTORE, 2001; ROWLAND, 2004; LOURENÇO & NERY, 2012).

O autodomínio e domínio do corpo estende-se, por outro lado, ao movimento corporal que excede aquele estritamente necessário à performance – a investigação em torno do gesto, como seja em pianistas (DAVIDSON, 1993, 1994, 2007; DOĞANTANDACK, 2011), clarinetistas (VINES et al., 2004), ou percussionistas (AROSO, 2014; BROUGHTON & DAVIDSON, 2016; DEMOS et al., 2014; DAVIDSON & CORREIA, 2002; DAVIDSON & BROUGHTON, 2016) tem demonstrado a importância deste elemento na comunicação musical, frequentemente, por referência à estrutura musical. Numa direção distinta, ganham contornos os meios para gerar música a partir do tratamento computacional do gesto e dados fisiológicos (DONNARUMMA, 2017; BRAUND & MIRANDA, 2017).

No âmbito relacionado da agógica e dinâmica, tem sido demonstrada a interdependência entre estes elementos da expressão e a estrutura musical (PALMER, 1992; REPP, 1990; SUNDBERG & VERRILLO, 1980; CLARKE, 1985; 1988; GABRIELSSON, 1987; REPP, 1992). A partir dessa inter-relação, Todd (1985; 1989a; 1989b; 1992; 1995; 1999) propõe um modelo de desvios expressivos em que a quantidade do desvio é proporcional à importância estrutural do momento em que ocorrem, de acordo com a formalização generativa desenvolvida por Lerdahl e Jackendoff (1983), verificando-se o modelo uma aproximação globalmente satisfatória dos desvios praticados por intérpretes (WINDSOR & CLARKE, 1997). Analisando a agógica e dinâmica a um nível microestrutural, praticados por 23 intérpretes na frase inicial do Segundo andamento da Sonata Waldstein, Op. 53 de Beethoven, à luz da quantificação da tensão e atração desenvolvida por Lerdahl (2001) no mesmo segmento (SMITH & CUDDY, 2003, pp. 24-5), Martingo (2005; 2006; 2007a; 2007b; 2007c; 2013) mostra também que a representação cognitiva de Lerdahl constitui um importante elemento na compreensão da interpretação e receção do fragmento em análise.

Resulta do anterior que a performance exhibe na sua evolução histórica uma expansão progressiva dos recursos corporais, implicando um forte autodomínio no processo individual de especialização. Também o autodomínio, intencionalidade e racionalidade se verificam nos desvios expressivos, apontando os estudos avançados a expressão como interiorização da estrutura musical. A expressão e a performance evidenciam assim a racionalidade e traços civilizacionais teorizados por Horkheimer e Adorno (2002) e Norberto Elias (2000) apresentados inicialmente, e, nessa medida, a sua possibilidade crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AROSO, N. (2014). *The gesture's narrative: Contemporary music for percussion*. Dissertação de Doutoramento em Ciência e Tecnologia das Artes. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- BRAUND, E., & MIRANDA, E. R.. (2017). An Approach to Building Musical Bioprocessors with *Physarum polycephalum* Memristors. In E. R. Miranda (Ed.), *Guide to Unconventional Computing for Music*. London: Springer International Publishing.
- BREITHAUPT, R. M. (1905/1909). *Die natürliche Klaviertechnik* (2 vols.). Leipzig: C.F. Kahn Nachfolger.
- BROUGHTON, M. C., & DAVIDSON, J. W. (2016). An Expressive Bodily Movement Repertoire for Marimba Performance, Revealed through Observers' Laban Effort-Shape Analyses, and Allied Musical Features: Two Case Studies. *Frontiers in Psychology*, 7, 1211.
- CHIANTORE, L. (2001). *Historia De La Tecnica Pianistica*. Madrid: Alianza Música.
- CLARKE, E. (1985). Structure and expression in rhythmic performance. In P. Howell, I. Cross, & R. West (Eds.), *Musical structure and cognition* (pp. 209-236). London: Academic Press.
- CLARKE, E. (1988). Generative principles in music performance. In G. Sloboda (Ed.), *Generative processes in music* (pp. 1-26). Oxford: Clarendon Press.
- DAVIDSON, J. W., & BROUGHTON, M. C. (2016). Bodily Mediated Coordination, Collaboration, and Communication in Music Performance. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (2^a ed.) (pp. 573-595). Oxford: Oxford University Press.
- DAVIDSON, J. W., & CORREIA, J. S. (2002). Body Movement. In R. Parncutt & G. E. Mcpherson (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 237-250). Oxford: Oxford University Press.
- DAVIDSON, J. W. (1993). Visual Perception of Performance Manner in the Movements of Solo Musicians. *Psychology of Music*, 21, 103 – 113.
- DAVIDSON, J. W. (1994). Which Areas of the Pianist's Body Convey Information about Expressive Intention to an Audience? *Journal of Human Movement Studies*, 26, 279 – 301.
- DAVIDSON, J. W. (2007). Qualitative Insights into the Use of Expressive Body Movement in Solo Piano Performance: A Case Study Approach. *Psychology of Music*, 35(3), 381–401.

- DOĞANTAN-DACK, M. (2011). In the Beginning was Gesture: Piano Touch and the Phenomenology of the Performing Body. In A. Gritten & E. King (Eds.), *New Perspectives on Music and Gesture* (pp. 243-265). Farham/Burlington: Ashgate.
- DONNARUMMA, M. (2017). On Biophysical Music. In E. R. Miranda (Ed.), *Guide to Unconventional Computing for Music* (pp. 63-83). London: Springer International Publishing.
- ELIAS, N. (2000). *The civilizing process. Sociogenetic and Psychogenetic Investigations*. Oxford: Blackwell.
- ERICSSON, K. A., KRAMPE, R. T., & TESCH-ROMER, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- FIELDEN, T. (1927). *The Science of pianoforte technique*. Londres: Macmillan.
- GABRIELSSON, A. (1987). Once again: the theme from Mozart's Piano Sonata in A major (K. 331). A comparison of five performances. In A. Gabrielson (Ed.), *Action and perception in rhythm and music* (pp. 81-103). Stockholm: Publication issued by the Royal Swedish Academy of Music, N.º 55.
- GELLRICH, M., & PARNCUTT, R. (1998). Piano technique and fingering in the eighteenth and nineteenth centuries: Bringing a forgotten method back to life. *British Journal of Music Education*, 15(1), 5-23.
- GERIG, R. R. (1990). *Famous Pianists and Their Technique*. Washington, DC: Robert B. Luce, Inc.
- HABERMAS, J., & LEVIN, T. Y. (1982). The Entwinement of Myth and Enlightenment: Re-Reading Dialectic of Enlightenment. *Critical Theory and Modernity. New German Critique*, 26, 13-30.
- HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. W. (2002). *Dialectic of Enlightenment. Philosophical fragments*. Stanford: Stanford University Press.
- JARVIS, S. (1998). *Adorno. A critical introduction*. Nova Iorque: Routledge.
- KRAMPE, R., & ERICSON, K. A (2005). Deliberate practice and elite musical performance. In J. Rink (Ed.), *The practice of performance: Studies in musical interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LERDAHL, F., & JACKENDOFF, R. (1983). *A generative theory of tonal music*. Cambridge, MA: MIT Press.
- LERDAHL, F. (2001). *Tonal pitch space*. Oxford: Oxford University Press.

- LOURENÇO, S. & NERY, R. V. (Eds.). 2012. *As Escolas de Piano Europeias-Tendências Nacionais da Interpretação Pianística do Século XX*. Porto: Católica Editora.
- MARTINGO, A. (2005). Testing Lerdahl's Tonal Pitch Space – evidence from music recordings. In J. Davidson, G. Mota, & N. Jordan (Eds.), *Performance Matters – Abstracts from the international conference on psychological, philosophical, and educational issues in music performance* (pp. 27-28). Porto: Cipem.
- MARTINGO, A. (2006). Testing Lerdahl's Tonal Space Theory – Performed expressive deviations and listener's preferences. In R. Baroni, A. Addessi & M. Costa (Eds.), *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception & Cognition (ICMPC9)* (pp. 560-561). Bolonha: for Music Perception & Cognition: European Society for the Cognitive Sciences of Music.
- MARTINGO, A. (2007a). Making sense out of taste: Listener's preferences of performed tonal music. In A. Williamon & D. Coimbra (Eds.), *Proceedings of the International Symposium of Performance Science* (pp. 245-250). Porto: Casa da Música.
- MARTINGO, A. (2007b). Structural Poetics: A study on musical preferences. *Actas dos III Encontros Performa* (p. 18). Aveiro: UA.
- MARTINGO, A. (2007c). Do cálculo inconsciente da alma: estrutura e desvios expressivos como critério de preferência musical. *Proceedings of the 3rd Symposium on Cognition and Musical Arts* (pp. 254-255). Salvador: Universidade Federal da Bahia.
- MARTINGO, A. (2013). Communicating music: Structure, cognition, and expression. In A. WILLIAMON & W. GOEBL (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2013* (pp. 823-828). Bruxelas: Association Européen des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen.
- ORTMANN, O. R. (1929). *The physiological mechanics of piano technique*. Londres: K. PAUL, TRENCH, TRUBNER & Co.
- PALMER, C. (1992). The role of interpretive preferences in music performance. In M. R. Jones & S. Holloran (Eds.), *Cognitive foundations of musical communication* (pp. 249-262). Nova Iorque: Oxford University Press.
- REPP, B. (1990). Patterns of expressive timing in performances of a Beethoven Minuet by Nineteen Famous Pianists. *Journal of the Acoustical Society of America*, 88, 622-641.
- REPP, B. (1992). Diversity and communality in music performance: an analysis of timing microstructure in Schumann's Träumerei. *Journal of the Acoustical Society of America*, 92, 2546-2568.

- ROWLAND, D. (2004). *Early keyboard instruments: A practical guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SMITH, N., & CUDDY, L. (2003). Perceptions of musical dimensions in Beethoven's Waldstein sonata: An application of Tonal Pitch Space theory. *Musicae Scientiae*, 7, 7-34.
- STEINHAUSEN, F. A. (1903). *Die Physiologie der Bogenführung auf den Streichinstrumenten*. Leipzig: Breitkopf & Härtel
- SUNDBERG, J., & VERRILLO, V. (1980). On the anatomy of retard: A study of timing in music. *Journal of the Acoustical Society of America*, 68, 772-779.
- TODD, N. (1985). A model of expressive timing in tonal music. *Music Perception*, 3, 33-58.
- TODD, N. (1989a). A Computational Model of Rubato. *Contemporary Music Review*, 3, 69-88.
- TODD, N. (1989b). Towards a cognitive theory of expression: The performance and perception of rubato. *Contemporary Music Review*, 4, 405-16.
- TODD, N. (1992). The Dynamics of Dynamics: A Model of Musical Expression. *Journal of the Acoustical Society of America*, 91, 3540-3550.
- TODD, N. (1995). The kinematics of musical expression. *Journal of the Acoustical Society of America*, 97, 1940-9.
- TODD, N. (1999). Motion in Music: A Neurobiological Perspective. *Music Perception* 17(1), 115–126.
- VIEIRA DE CARVALHO, M. (1999). *Razão e sentimento na comunicação musical — Estudos sobre a dialéctica do iluminismo*. Lisboa: Relógio d'Água.
- VINES, B. W., WANDERLEY, M. M., KRUMHANS, C. L., NUZZO, R. L., & LEVITIN, D. J. (2004). Performance Gestures of Musicians: What Structural and Emotional Information Do They Convey? In A. Camurri & G. Volpe (Eds.), *Gesture-based communication in human-computer interaction* (pp. 468–478). Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- WINDSOR, W., & CLARKE, E. (1997). Expressive Timing and Dynamics in Real and Artificial Musical Performances: Using an Algorithm as an Analytical Tool. *Music Perception*, 15(2), 127-152.
- WINDSOR, W. L. (2011). Gestures in Music-making: Action, Information and Perception. In A. Gritten & E. King (Eds.), *New Perspectives on Music and Gesture* (pp. 45-66). Farnham/Burlington: Ashgate.

Performance 1

Por *Mário Cardoso* | Guitarra Clássica.

Performance 2

Por *Luís Carvalho* | Clarinete.

Performance 3

Por *Bruno Carreira* | Concertina.

Performance 4

Por *Ricardo Almeida* | Gaita de Fole.

Performance 5

Por *Manuel João Vieira* | “Comunicado à nação artística”.