



ERAS

European Review of Artistic Studies

Anuário 2013



≡ ANUÁRIO ≡

≡ 2013 ≡



© ERAS.

Título: *ANUÁRIO 2013.*

Autor: AA.VV.

Editor: PBACC.

Coordenação: Levi Leonido.

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

Design: Luís Canotilho e Filipe Canotilho.

Edição e Execução Gráfica: Levi Leonido.

Data da edição: Agosto de 2017.

Impressão: Gráfica UTAD.

ISBN: 978-989-99832-2-9.

Depósito Legal: 430150/17

Classificação THEMA - Nível 1: A – Artes.

ÍNDICE

ESTUDOS MUSICAIS

Avaliação em música no ensino regular e no ensino vocacional
Inês Mendes; Nancy Brito; Rui Ferreira; Tânia Ferreira; & Levi Leonido
[2-28]

O FAZER MUSICAL NA EMPRESA: em diálogo com a Musicoterapia
Marcelo Silveira Petraglia; & Gregório José Pereira de Queiroz
[29-54]

WALDORF SCHOOLS music education approach as inspiration for work in other contexts
Erika de Andrade Silva; & Marcelo Petraglia (Coord.)
[55-68]

O surgimento de gêneros musicais populares para piano na BELLE ÉPOQUE carioca
Paulo Roberto Peloso Augusto
[69-84]

ESTUDOS TEATRAIS

O TEATRO DE TRADIÇÃO IBÉRICA NA AMÉRICA PORTUGUESA NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XVIII: arquitetura e repertório
Rosana Brescia; & Sulamita Lino
[86-105]

TEATRO ESPONTÂNEO: um instrumento de sensibilização para os (futuros) administradores
Sefisa Quixadá Bezerra; Rebeca Sales Viana; & Levi Leonido
[106-122]

TADEUSZ KANTOR: el francotirador del teatro. una poética de ínfimo rango o el aura de lo desechado.
Natalia Izquierdo López
[123-145]

“KAHLO EM MIM EU E(M) KAHLO”: meu corpo diferenciado em cena
Felipe Henrique Monteiro Oliveira
[146-171]

ESTUDOS EM ARTES VISUAIS

Una imagen sobre la educación artística en la actualidad

Brigite Silva; & Mónica Oliveira

[174-192]

DO WOMEN HAVE TO BE NAKED TO GET INTO THE MET. MUSEUM?

The Guerrilla Girls' Odissey: models and meanings

Ana Duarte Rodrigues

[193-206]

Symbols and signs in Islamic architecture

Behnam Ghasemzadeh; Atefeh Fathebaghali; & Ali Tarvirdinassab

[207-222]

THE INTERNATIONAL STYLE: imagen, programa y matriz mecanicista en la arquitectura de la industria en España

Natalia Tielve García

[223-258]

ESTUDOS INTERDISCIPLINARES

LA CO-CONSTRUCCIÓN DEL MARCO MÉTRICO EN LA CLASE DE TÉCNICA DE DANZA

Favio Shifres; & Alejandro Laguna

[260-276]

I'M ALWAYS TOUCHED BY YOUR PRESENCE, DEAR: blondie album covers and the concept of presence

Martin de la Iglesia

[277-310]

Villa Negroni's frescoes in Rome: models of good taste according to Mengs and Azara.

Noemi Cinelli

[311-329]

Analysis of philosophy of art from Islamic philosophers' perspective

Kasra Rahbaripour

[330-344]



STUDOS MUSICAIS

- A*valiação em música no ensino regular e no ensino vocacional
Inês Mendes; Nancy Brito; Rui Ferreira; Tânia Ferreira; Levi Leonido
| 2-28
- O*FAZER MUSICAL NA EMPRESA: em diálogo com a Musicoterapia
Marcelo Silveira Petraglia; & Gregório José Pereira de Queiroz
| 29-54
- W*ALDORF SCHOOLS music education approach as inspiration for work in other contexts
Erika de Andrade Silva; & Marcelo Petraglia (Coord.)
| 55-68
- O*surgimento de gêneros musicais populares para piano na BELLE ÉPOQUE carioca
Paulo Roberto Peloso Augusto
| 69-84

AVALIAÇÃO EM MÚSICA NO ENSINO REGULAR E NO ENSINO VOCACIONAL

Music evaluation in regular education and in the vocational education¹

MENDES, Inês²; BRITO, Nancy³; FERREIRA, Rui; FERREIRA, Tânia; & LEONIDO, Levi (coord.).

Resumo

O ensino da música tem um papel activo na educação e no desenvolvimento das crianças. Desta forma, este é inserido no processo regular da educação escolar de todos os alunos, com carácter obrigatório. Devido à importância da música no desenvolvimento do ser humano como ser cultural, intelectual e artístico, existe uma vertente mais particularizada e especializada no ensino e aprendizagem da música. Assim, surge o ensino vocacional, não obrigatório. É uma vertente de ensino que possibilita uma aprendizagem individualizada e mais aprofundada desta arte. Tal como em todas as áreas académicas, a música carece, também, do processo de avaliação, independentemente do seu carácter: teórico, prático, individual ou em conjunto. O objectivo deste estudo incide na comparação da avaliação em ambas as vertentes supracitadas: a música no ensino regular e a música no ensino vocacional.

Abstract

The teaching of music has an active role in education and child development. Thus, this process is inserted into the regular school education for all students on a mandatory basis. Due to the importance of music in developing the human being as a cultural, intellectual and artistic, there is a shed more individualized and specialized in teaching and learning music. In this way arises the vocational education, non-binding. It is a branch of education which enables a more detailed and individualized learning this art. As in all academic disciplines, the music lacks, well, the assessment process, regardless of whether they are theoretical, practical, individually or in group. The purpose of this study focuses on the comparison of the assessment on both sides above: the music in regular education and the music in vocational education.

Palavras-chave: *Avaliação Música; Ensino Regular; Ensino Vocacional.*

Key-words: *Music evaluation; regular education; vocational education.*

Data de submissão: Janeiro de 2013 | **Data de publicação:** Março de 2013.

¹ ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO INSTITUTO PIAGET DE VISEU. Este artigo foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Diagnóstico e Avaliação em Educação Musical, com docência e coordenação científica de Levi Leonido (UTAD). PORTUGAL. E-mail: levileon@utad.pt.

² INÊS MENDES - Conservatório de Música de Coimbra. E-mail: inesaramendes@gmail.com.

³ NANCY BRITO - Conservatório Regional de Música Dr. Azeredo Perdigão (Viseu) | Conservatório de Música e Artes do Dão (Santa Comba Dão). PORTUGAL. E-mail: nancybrito8@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

A questão central deste trabalho é saber se serão muito diferentes as formas de avaliação em música praticadas no sistema de ensino regular e no sistema de ensino vocacional ou, por outro lado se, existem formas comuns de avaliação tendo cada sistema de ensino um propósito diferente.

Dado o tempo que temos disponível para a realização deste estudo e, devido à especificidade da disciplina no âmbito da qual ele é feito, dedicaremos o nosso esforço do sentido de perceber como se processa a avaliação em cada um deles. Sabendo que em ambos se realizam avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa, procuraremos compará-las quanto ao número de vezes que se realizam, ao tipo de avaliação que é mais realizada, e às formas de como essa avaliação é realizada. Sendo para nós pertinente as condições materiais disponíveis nas escolas dos nossos inquiridos debruçaremos a nossa atenção no sentido de apurar se para eles é uma questão também importante relativamente à influência dos recursos materiais na avaliação dos alunos. Uma vez que é um estudo comparativo queremos também aferir a opinião que têm os profissionais sobre ambos os sistemas de ensino e, se uns reconhecem competências aos outros para leccionar no próprio sistema de ensino.

A escolha do tema surge da experiência dos elementos do grupo em ambos os sistemas de ensino quer como alunos quer como docentes. Gostaríamos de encontrar uma forma de os aproximar, pois entendemos que debruçando-se sobre a mesma área do conhecimento poder-se-iam estabelecer mais pontos de contacto ao nível dos conteúdos e da forma como eles são leccionados e consequentemente, avaliados. Por exemplo, em ambos os sistemas temos que trabalhar as figuras rítmicas e as células rítmicas que com elas se constituem, mesmo tendo propósitos diferentes o objecto é o mesmo. Seria positivo perceber se ao ensinar os mesmos conteúdos se pode avaliar ou não da mesma forma, pois o *corpus* de conhecimento avaliado é o mesmo. Não esquecemos que não se podem comparar ambos os sistemas no que diz respeito ao objectivo de cada um, e por isso não se exige o mesmo nível de desempenho aos alunos mas, o substrato teórico é o mesmo em ambos, atendendo à forma como está elaborado o programa do 2º Ciclo do Ensino Básico⁴ e como as escolas de música e conservatórios elaboram os seus programas⁵.

⁴ Programa de Educação Musical - Plano de organização do Ensino - Aprendizagem Ensino Básico 2º Ciclo. Ministério da Educação – Direção Geral do Ensino Básico e Secundário; 1991.

⁵ Relativamente ao Ensino Vocacional a tutela não definiu um currículo específico, as escolas realizam o seu próprio programa.

Para começar definiremos os conceitos em estudo para que não restem dúvidas acerca do âmbito de cada um. Não nos demoraremos em abordar correntes ou conceitos sobre como avaliar ou o que se entende por avaliação mas sim, na implementação daquilo que está estabelecido pelo Ministério da Educação. Definido aquilo que é o nosso objecto de estudo e o seu enquadramento legal – Avaliação; Ensino Regular e Ensino Vocacional, partimos para a recolha de informação.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No presente estudo há três conceitos base para os quais é importante desde já delimitar o seu significado no âmbito do mesmo. São eles Avaliação, Ensino Regular e Ensino Vocacional, concomitantemente, Música no Ensino Regular e Música no Ensino Vocacional.

Avaliação

Qualquer sistema de ensino carece de procedimentos avaliativos, quer do próprio sistema, dos alunos, dos professores, e dos procedimentos próprios a cada um. O ensino e a aprendizagem não estariam completos se não houvesse lugar à avaliação. Segundo Ribeiro (1993, p.75) “a avaliação constitui uma operação indispensável em qualquer sistema escolar” e, como nos diz Ferreira (2007, p.12) “a avaliação das aprendizagens sempre constituiu uma das principais funções exigidas pela sociedade à escola”. No que diz respeito ao ensino da música, Gordon (2000, p. 397) refere “o desempenho musical dos alunos, assim como a sua aptidão musical em desenvolvimento devem ser medidos de forma contínua, várias vezes, durante o ano e, de forma sumária, no fim do semestre ou ano lectivo, de maneira a diagnosticar e registar o progresso escolar”. Nunca se falou tanto em avaliação como nos últimos anos, nunca se questionou tanto sobre avaliação como ultimamente. O nosso objecto relativo à avaliação é a que diz respeito às aprendizagens e competências alcançadas pelos alunos, mais concretamente às suas modalidades – diagnóstica⁶, formativa⁷ e sumativa⁸.

⁶ Identificação das aprendizagens e competências que o aluno possui numa determinada área antes de se iniciar/reiniciar uma actividade educativa. Segundo o artigo 13º da Lei 6/2001 deve articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de dificuldades, facilitação da integração escolar e apoio à orientação escolar e vocacional.

⁷ Recolha e tratamento de informação, de forma contínua, estruturada, sistemática e diversificada, sobre o desempenho do aluno. Regula o ensino e a aprendizagem.

⁸ Formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens e as competências desenvolvidas pelo aluno, em cada área curricular e disciplina, tendo como referência o Projecto Curricular de Turma.

No quadro normativo português para o Ensino Básico, a avaliação foi definida no Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, que tem sido ao longo do tempo sujeito a alterações, sendo a última através do Decreto-Lei nº 18/2011 de 2 de Fevereiro⁹, entretanto cessado pela resolução da Assembleia da República nº 60/2011 de 23 de Março, mas que não alterou a concepção de avaliação. Este normativo especifica o conceito de avaliação no número 1 do artigo 12º bem como as suas três modalidades no artigo 13º. Os efeitos da avaliação estão preconizados no artigo 14º observando as possíveis situações que podem ocorrer - realização ou não das aprendizagens. Quer no Ensino Regular quer no Ensino Vocacional a avaliação em música no 2º Ciclo do Ensino Básico é expressa em níveis de 1 a 5.

Ensino Regular

Ensino Regular também entendido como o Ensino Obrigatório, constituído pelo 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, consignado na Lei 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo, alterada pela Lei 115/97 de 19 de Setembro. Este visa dotar todos os alunos de uma formação geral comum que lhes possibilite descobrir e desenvolver os seus interesses, aptidões, capacidades de raciocínio, memória, e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.¹⁰ Quando neste trabalho nos referimos ao Ensino Regular falamos do 2º Ciclo do Ensino Básico, o único em que a disciplina de Educação Musical é obrigatória no currículo nacional. A abordagem à música realizada no Ensino Regular designa-se no 2º Ciclo do Ensino Básico por Educação Musical. Tem como todas as outras disciplinas um programa, competências e, mais recentemente também ela é alvo de metas educativas. A Educação Musical, à luz do artigo 7º do Decreto – Lei nº 344/90 de 2 de Novembro¹¹, I Série, p.4522, (Ministério da Educação, -ME), é parte integrante da educação artística genérica, em conformidade com o artigo 8º do DL 344/90 é “a que se destina a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral”. É ministrada “ nos estabelecimentos de ensino básico e secundário, em escolas de ensino regular”.

⁹ Que permitia a organização dos tempos lectivos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico em períodos de 45 ou 90 minutos e eliminava a Área de Projecto do elenco das áreas curriculares não disciplinares, era a que era a quarta alteração ao Decreto-Lei 6/2001.

¹⁰ Artigo 7º, alínea a) da Lei 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE)

¹¹ Normativo que estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar, desenvolvendo os princípios contidos na Lei nº 46/86 de 14 de Outubro (artigo 1º).

A educação artística no Ensino Regular faz parte do elenco do Currículo Nacional do Ensino Básico, contemplando as Expressões Plástica, Musical, Dramática e Físico-Motora, a Educação Visual, a Educação Musical, o Teatro e a Dança. As competências específicas assentam em quatro pilares: apropriação das linguagens elementares das artes; desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; desenvolvimento da criatividade e compreensão das artes no contexto. Por sua vez a Música no Ensino Básico/Educação Musical tem por competências específicas também quatro grandes organizadores: interpretação e comunicação; criação e experimentação; percepção sonora e musical e culturas musicais nos contextos.

Importa referir que o Currículo Nacional do Ensino Básico foi constituído em 2001 para ser desenvolvido através de um programa da disciplina em vigor desde 1991 e que até hoje não foi revisto, mesmo depois de se ter realizado um programa para as Actividades de Enriquecimento Curricular – Música, algo que antecede a Educação Musical e que, pela sua leitura, muitas vezes antecipa conteúdos¹² do programa do 2º Ciclo que ainda não foram revistos, actualizados e / ou reformulados.

Ensino Vocacional

Ensino Vocacional entendido como a via do ensino artístico que visa uma formação especializada, neste caso, específica em Música, tal como estabelece o artigo 11º do DL 344/90¹³. Este sistema de ensino está regulamentado através da Portaria nº 691/2009 de 25 de Junho, I série, p. 4147 (ME). No que diz respeito aos programas das disciplinas deste sistema, não foram elaborados pela tutela quaisquer programas com o objectivo de serem aplicados e cumpridos em todas as escolas, nos mesmos modos que foram elaborados para o Ensino Regular, cabe às escolas vocacionais de música definir o programa a ser ministrado em cada ano curricular e em cada disciplina.

¹² À luz das orientações programáticas para as AEC-Música, há conteúdos que já não fazem sentido estar no programa do 2º CEB como apresentados pela primeira vez. Colocando a questão sob outro prisma, atendendo a que o Programa do 2º CEB é de carácter obrigatório e as AEC-Música são de carácter opcional, pensamos que as orientações programáticas dessas actividades de complemento curricular deveriam ter outra forma de apresentar os conteúdos ou, numa perspectiva de articulação inter-ciclos, tudo isto deveria ser repensado e apostar na efectiva Educação Musical desde o 1º CEB, reestruturando os programas existentes e aplicando-os de forma progressiva e orientada.

¹³ Artigo 11º (definição da educação artística vocacional) - entende-se por educação artística vocacional a que consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica.

As modalidades de ensino vocacional da música que o Ministério da Educação recomenda e se propõe a levar a efeito, através da implementação da Portaria nº691/2009 de 25 de Junho, são os regimes articulado ou integrado, contrariando o que vinha a acontecer, ou seja, a existência de um grande número de alunos em regime supletivo. Os regimes articulado e integrado, possibilitam que os alunos não tenham sobrecarga horária, e que à medida que avançam no ensino vocacional a carga horária na componente geral diminua dando lugar às componentes artísticas do currículo.

A educação artística no Ensino Vocacional contempla as vertentes da Música, da Dança, do Teatro, do Cinema e Audiovisual e das Artes Plásticas. Ao ser constituído o texto normativo ainda não existia a concepção de competência, pelo que para o mesmo efeito era utilizada a nomenclatura *objectivo*, e assim, os objectivos da educação artística eram gerais, sem que se atribuísem objectivos específicos a cada uma das vertentes da educação artística. Essa lacuna, comparativamente com o que se passa no Ensino Regular, está até hoje, mais de vinte anos volvidos, por ser colmatada, uma vez que não há um currículo nacional para o Ensino Vocacional, deixando margem para que cada escola constitua o seu currículo próprio, contemplado no projecto educativo, ficando à mercê das orientações dos Conselhos Pedagógicos de cada escola vocacional. Esta mesma conclusão foi retirada no estudo realizado em 2007 para o Ministério da Educação, subordinado ao tema «Estudo de Avaliação do Ensino Artístico». Deste modo não é possível comparar os currículos de Música em vigor no Ensino Regular com os do Ensino Vocacional. Contudo, em ambos os sistemas de ensino se procede à avaliação dos alunos sendo esse o objecto de estudo do nosso trabalho.

RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DA MÚSICA

Consideramos esta questão pertinente dado que as escolas do Ensino Regular são muitas vezes deficitárias neste campo e as escolas do Ensino Vocacional sem eles não podem de todo ensinar a componente instrumental. Chamamos a atenção do leitor para o facto de no Ensino Regular sendo obrigatório os instrumentos como os que compõe o *Instrumentarium Orff* terem que ser proporcionados pela escola enquanto que, no Ensino Vocacional é de todo conveniente que os alunos tenham o seu próprio instrumento. A prática do Ensino Artístico exige tempo, continuidade, condições de espaço, materiais e equipamentos que, não existindo nas escolas, têm de ser encontrados fora das mesmas, assim como requer professores especializados em cada expressão artística. (Parecer nº3/98 CNE, p.25).

A questão Material no Ensino Regular

A didática em Educação Musical utiliza diversos materiais pedagógicos, tal como instrumentos musicais que são utilizados para motivar os alunos, como meio de aprendizagem e conseqüentemente como instrumento de avaliação.

Em Portugal, o instrumento musical oficial nas escolas de 2º Ciclo é a Flauta de Bisel, inserida por Carl Orff, tal como o seu instrumentário. Portanto, a flauta de Bisel é o instrumento mais tocado pelos alunos na disciplina de Educação Musical, tal como a utilização esporádica do *instrumentarium* Orff, devido à sua relativa facilidade de execução. Segundo Gagnard (1974, p.131)

“quando se põem nas mãos das crianças instrumentos de percussão, elas são tomadas imediatamente de uma espécie de frenesi; mas se as deixarem improvisar em completa liberdade, revelam um poder de invenção muito limitado que se manifesta sobretudo através de batimentos regulares em ligação com os seus impulsos fisiológicos”.

Portanto, os instrumentos de percussão supracitados fazem parte de uma educação musical em desenvolvimento, que terão de fazer parte desta para trabalhar o sentido rítmico e melódico das crianças. Numa outra perspectiva, há também instrumentos musicais que são utilizados na sala de aula, mas não pelos alunos, pelo professor da disciplina. Dependendo da escola e dos seus recursos materiais, os instrumentos utilizados pelo professor são, geralmente, o teclado e a guitarra, como acompanhamento ou meramente, como instrumentos necessários na aula.

A questão Material no Ensino Vocacional

No ensino vocacional o material pedagógico utilizado em Música são os instrumentos musicais de especialização do aluno, que tem também um cariz motivador, mas principalmente de aprendizagem. Neste sistema de ensino, a música é repartida por três principais disciplinas, formação musical de cariz mais teórico, instrumento e classe de conjunto de cariz mais prático. Nestas disciplinas, em que o aluno se especializa num determinado instrumento, este é o seu o material didático. Particularmente, o piano é um instrumento quase transversal a todo o ensino vocacional, mesmo que não seja o instrumento específico do aluno, daí é necessário que as escolas deste sistema de ensino possuam alguns exemplares deste instrumento tão necessário à leccionação do mesmo com às disciplinas de formação musical, coro, classe de conjunto, música de câmara, como instrumento acompanhador, etc.

Uma questão importante ao nível material no Ensino Vocacional são as partituras, em que o material original é relativamente dispendioso e muitas vezes tem que se recorrer à cópia, dado que não há manuais de instrumento e não se pode exigir aos alunos que, para tocarem uma só peça, ou um só andamento de uma obra, comprem um livro ou a obra completa, e mesmo partituras avulso são difíceis de encontrar no nosso mercado. Isto era um esforço mais que adicional pedido às famílias que, já para suportar os custos do material do ensino obrigatório manifestam muitas vezes dificuldades e esforço financeiro acrescido.

OBJETIVOS GERAIS DA INVESTIGAÇÃO

O objetivo do estudo é comparar a avaliação em Música no ensino regular e no ensino vocacional. Com isto procuramos perceber como funciona cada um dos sistemas de ensino no que respeita às formas de avaliação da mesma matriz de conhecimento, dado que cada sistema tem finalidades diferentes no uso dessa matriz. Esta investigação procura dar a conhecer como os professores de cada sistema de ensino realizam a avaliação dos alunos nas várias modalidades, estabelecer um paralelismo entre as práticas de avaliação de ambos, perceber até que ponto as condições materiais disponíveis nas escolas são importantes para desenvolver as competências musicais dos alunos e a sua consequente avaliação. Procuramos perceber qual o conceito que cada grupo tem do outro relativamente ao reconhecimento de competências para leccionarem no respectivo grupo e ensino.

PROBLEMÁTICA

A prática profissional tem-nos permitido observar que existe entre os professores da área artística da música, uma distância não só devido aos pressupostos dos sistemas de ensino e tipo de escolas em que trabalham como devido ao preconceito relativo às competências musicais e artísticas de uns e relativo à formação ou mais concretamente à certificação das competências profissionais de outros. Se por um lado há professores do ensino vocacional que reclamam que os professores do ensino regular não têm competências artísticas suficientes, ou que não têm tantos conhecimentos musicais, por outro, os professores do regular reclamam o facto das competências desses não estarem certificadas com licenciaturas que os habilitem profissionalmente para a docência, e que são demasiado técnicos faltando-lhes a parte didática e pedagógica.

Acreditamos que isto é realmente um preconceito e que não é uma questão tão linear como à primeira vista pode parecer e, o que é facto é que esta realidade está a desaparecer pois quer uns quer outros frequentam e é-lhe exigido uma sólida formação quer artística quer pedagógica, basta observarmos o Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro, Diário da República nº 38, série I e a Portaria nº 1189/2010 de 17 de Novembro, Diário da República nº 233, série I, que estabelecem o tipo de formação necessário para os professores poderem leccionar quer num quer noutra sistema de ensino.

Observamos também que muitas das escolas não têm ou com o passar do tempo foram perdendo os seus recursos materiais, nomeadamente aqueles que são necessários para a prática de conjunto, principalmente no que diz respeito ao *instrumentarium Orff*. Para colmatar esta falta cada professor improvisa e adapta as condições que tem ao seu dispor o melhor que pode na tentativa de minimizar os efeitos das carências materiais na formação e avaliação dos seus alunos. Assim também se considera pertinente perceber de que modo é encarada a situação pelos docentes. Assim, a problemática deste trabalho reside nas práticas avaliativas, as quais nenhum professor independentemente do sistema de ensino pode evitar e que, sendo vitais até para a justificação da sua prática profissional, podem servir de ponto de partida à compreensão e percepção de como poderemos desmistificar ideias pré concebidas sobre cada sistema de ensino mais concretamente sobre as formas de avaliação realizadas em cada um pelos respectivos professores. Deste modo procuraremos perceber com os dados que iremos apresentar se as modalidades de avaliação em música no sistema regular e no sistema vocacional são significativamente diferentes, uma vez que os seus objectivos são também diferentes ainda que tenham por objecto de ensino os mesmos conteúdos.

HIPÓTESES

Para se poder dar resposta à nossa questão elaboraram-se as seguintes hipóteses:

H¹: Os docentes do Ensino Regular realizam em média mais momentos de avaliação teóricos que os docentes do Ensino Vocacional.

H²: Os professores do Ensino Vocacional realizam em média mais avaliações práticas que o Ensino Regular.

H³: relativamente às modalidades em que é realizada a avaliação dos alunos a que reúne maior consenso e prática é a avaliação Individual.

H⁴: O Ensino Regular é mais propiciador da integração dos alunos na comunidade escolar do que o Ensino Vocacional.

H⁵: O ensino individualizado proporcionado pelo Ensino Vocacional é mais propiciador do sucesso escolar do que o ensino colectivo ministrado no Ensino Regular.

H⁶: Condições materiais adequadas à realidade de ensino são factor de maior sucesso na avaliação dos alunos.

H⁷: Os professores de cada sistema de ensino aceitam que o professor do outro sistema de ensino leccione a sua disciplina

H⁸: Os professores de Música e de Educação Musical são unânimes na opinião que a música na formação dos alunos contribui para o seu desenvolvimento integral.

AMOSTRA

A amostra é constituída por um total de 46 indivíduos a leccionar no Ensino Regular e Ensino Vocacional no ano lectivo 2010/2011, em escolas do ensino regular e do ensino vocacional da região centro do país, sendo que 52% são docentes de Educação Musical do Ensino Regular e 35% docentes de Música do Ensino Vocacional (Instrumento e Formação Musical) há ainda 13% docentes que leccionam em ambos os sistemas de ensino. Os docentes do Ensino Regular que participaram no estudo leccionam em estabelecimentos de ensino públicos do Ministério da Educação e os docentes do Ensino Vocacional leccionam em estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com paralelismo pedagógico. A recolha de informação realizou-se por intermédio de inquéritos enviados por correio electrónico quer para professores quer para escolas, tendo-se enviado oitenta considerando-se válidos quarenta e seis, aqueles que foram respondidos e devolvidos.

METODOLOGIA

Uma vez que este trabalho justapõe a avaliação em Música no sistema de Ensino Regular e avaliação em Música no sistema de Ensino Vocacional, estamos perante uma investigação comparada. A orientação do trabalho vai de encontro à concepção de KEMP (1992/1995), autor que aborda a aplicação da metodologia comparada à investigação em Educação Musical, por sua vez adaptando o que é proposto por HOLMES (1981) em *Comparative Education: some considerations of method*.

MÉTODO DE TRATAMENTO DE DADOS

No que diz respeito ao tratamento e análise de dados foi utilizado o programa informático de natureza estatística SPSS 12.0 (*Statistical Product and Service Solutions*). No entanto, para simplificar a apresentação dos dados obtidos através do SPSS 12.0 no presente trabalho apresentamos tabelas resumidas, fiéis ao teor dos resultados obtidos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Questão 1 – *Em geral, como executa a Avaliação Diagnóstica?*

Avaliação Diagnóstica

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Individual	21	45,7	45,7	45,7
Conjunto	6	13,0	13,0	58,7
Ambos	19	41,3	41,3	100,0
Total	46	100,0	100,0	

De entre os inquiridos 45,7% fazem avaliação diagnóstica individual, 13% em conjunto e 41,3% realizam ambos os formatos, tanto individual como em conjunto. Desta análise concluímos que a modalidade de avaliação diagnóstica mais realizada entre os inquiridos é a avaliação individual.

Questão 2 – *Em geral, como executa a Avaliação Formativa?*

Avaliação Formativa

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Individual	19	41,3	41,3	41,3
Conjunto	4	8,7	8,7	50,0
Ambos	22	47,8	47,8	97,8
Nenhuma	1	2,2	2,2	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Quanto à avaliação formativa 41,3% realizam-na individualmente; 8,7% em conjunto; 47,8% em ambos os formatos e 2,2% não faz nenhuma. De entre todos os inquiridos a modalidade de formação formativa que reúne menos adeptos é a modalidade colectiva de forma única (conjunto), quando realizada associada à avaliação individual são as que reúnem maior adesão, a avaliação individual por si só tem também uma tendência de resposta muito elevada, assim podemos dizer que para a avaliação formativa as modalidades mais utilizadas pelos inquiridos são a individual e a individual juntamente com a colectiva, a que aqui é designada por conjunto.

Questão 3 – *Em geral, como executa a Avaliação Sumativa?*

Avaliação Sumativa

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Individual	32	69,6	69,6	69,6
Conjunto	2	4,3	4,3	73,9
Ambos	12	26,1	26,1	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Relativamente à Avaliação Sumativa, 69,6% dos inquiridos realiza-a de forma individual (cada aluno é avaliado individualmente), 4,3% dos inquiridos realiza essa avaliação de forma conjunta (avaliação colectiva) e cerca de um quarto, 26,1%, dos inquiridos realiza ambas as formas de avaliação nos momentos de avaliação sumativa. Por esta leitura podemos dizer que a avaliação sumativa em conjunto não tem expressão no seio do grupo de inquiridos, tratando-se de uma modalidade de avaliação que traduz o desempenho e desenvolvimento de competências de cada aluno, é a modalidade individual que mais se realiza na avaliação sumativa.

Analisando agora em particular as respostas relativas à **avaliação diagnóstica** realizada pelos inquiridos verifica-se que:

Formas de Avaliação Diagnóstica segundo o Sistema de Ensino

Sistema de Ensino	Avaliação Diagnóstica		
	Individual	Conjunto	Ambas
Regular	41,7%	20,8%	37,5%
Vocacional	56,3%	6,3%	37,5%
Ambos (Regular/Vocacional)	33,3%	00,0%	66,7%

De entre os inquiridos do Ensino Regular 41,7% realizam a Avaliação Diagnóstica de forma individual, 20,8% realizam-na em conjunto e 37,5% realizam-na de ambas as formas, individual e colectivamente. Já entre os docentes do Ensino Vocacional inquiridos as suas formas de Avaliação Diagnóstica distribuem-se do seguinte modo, 56,3% realiza avaliações individuais, 6,3% avalia de forma individual e em conjunto e somente 37,5% realiza Avaliação Diagnóstica de forma conjunta. Os docentes inquiridos que leccionam quer no Ensino Regular quer no Ensino Vocacional não realizam avaliações colectivas, ou seja, em conjunto como única forma de avaliar mas, 66,7% utilizam-na concomitantemente com a avaliação individual, realizando ambas as formas na diagnose dos alunos; 33,3% realiza somente avaliação diagnóstica individual.

Desta leitura podemos afirmar que a modalidade mais utilizada em Avaliação Diagnóstica pelos docentes do Ensino Regular e pelos docentes do Ensino Vocacional é a individual, já para aqueles que leccionam em ambos os sistemas de ensino a preferência vai para a modalidade conjunta de individual e colectiva.

Passando à análise das respostas relativas à **Avaliação Formativa** realizada pelos inquiridos verifica-se que:

Formas de Avaliação Formativa segundo o Sistema de Ensino

Sistema de Ensino	Avaliação Formativa			
	Individual	Conjunto	Ambas	Nenhuma
Regular	45,8%	16,7%	37,5%	00,00%
Vocacional	50,0%	00,00%	50,0%	00,00%
Ambos (Regular/Vocacional)	00,00%	00,00%	83,3%	16,7%

Segundo os inquiridos do Ensino Regular 45,8% fazem avaliação formativa individual, 16,7% em conjunto e 37,5% fazem ambas as formas de avaliação contra respectivamente 50%, 0% e 50% dos inquiridos que se encontram no Ensino Vocacional. Com estes dados podemos afirmar que a modalidade de avaliação formativa mais utilizada pelos inquiridos do Ensino Regular é a individual, pelos inquiridos do Ensino Vocacional há uma igual aposta quer na somente individual quer na que reúne individual e conjunta. Novamente, são os docentes que leccionam em ambos os sistemas de ensino que optam pela modalidade que reúne individual e conjunta (ambas).

Quanto à **Avaliação Sumativa** os resultados distribuem-se da seguinte forma:

Formas de Avaliação Sumativa segundo o Sistema de Ensino

Sistema de Ensino	Avaliação Sumativa		
	Individual	Conjunto	Ambas
Regular	66,7%	8,3%	25,0%
Vocacional	75,0%	00,0%	25,0%
Ambos (Regular/Vocacional)	66,7%	00,0%	33,3%

De entre os inquiridos do Ensino Regular 66,7% fazem avaliação formativa de forma individual, 8,3% em conjunto e 25,0% fazem ambas as formas de avaliação. Os inquiridos do Ensino Vocacional optam na grande maioria pela individual, 75% e somente 25,0% pela modalidade que reúne ambas. Os inquiridos que leccionam em ambos os sistemas de ensino optam maioritariamente na modalidade individual, 66,7% e 33,3% escolhem ambas. Daqui percebemos que para a avaliação sumativa a modalidade mais utilizada é a Individual.

Questão 4 – *Em média quantos momentos de avaliação de conhecimentos teóricos realiza por período lectivo no Ensino Regular?*

	0	1	2	3	>3
Ensino Regular	37,0%	47,8%	8,7%	4,3%	2,2%

De entre as resposta dos docentes do Ensino Regular é de salientar que 47,8% dos inquiridos indicam realizar um momento de avaliação e 37,0% respondem que realizam nenhum momento de avaliação teórico.

Questão 5 – *Em média quantos momentos de avaliação de conhecimentos práticos realiza por período lectivo no Ensino Regular?*

	0	1	2	3	>3
Ensino Regular	34,8%	17,4%	23,9%	8,7%	15,2%

No que se refere a avaliação prática, 34,8% dos docentes do Ensino Regular não realiza avaliação prática e 23,9% realiza dois. Embora seja significativa a percentagem dos docentes que não realizam avaliações práticas é de salientar que entre os que só realizam um momento de avaliação prático e aqueles que realizam mais de três, a diferença é de 2,2%, e, o total dos inquiridos do Ensino Regular que realizam avaliações práticas é de 65,2%.

Questão 6 – *Em média quantos momentos de avaliação de conhecimentos teóricos realiza por período lectivo no Ensino Vocacional?*

	0	1	2	3	> 3
Ensino Vocacional	67,4%	10,9%	10,9%	6,5%	4,3%

No ensino Vocacional 67,4% dos inquiridos indicam não realizar qualquer momento de avaliação teórico e 10,9% têm um momento tal como outros 10,9% que indicam realizar 2 momentos de avaliação teóricos. No total dos inquiridos do Ensino Vocacional são cerca de 33,0% os que realizam momentos de avaliação teóricos.

Questão 7 – *Em média quantos momentos de avaliação de conhecimentos práticos realiza por período lectivo no Ensino Vocacional?*

	0	1	2	3	>3
Ensino Vocacional	56,5%	15,2%	8,7%	6,5%	13,0%

Relativamente aos momentos de avaliação práticos no Ensino Vocacional há 56,5% dos inquiridos que responde não realizar momento algum de avaliação e 15,2% têm um momento de avaliação.

Questão 8 – *Considera que, em geral, o Ensino Vocacional tem vantagens óbvias no que respeita à avaliação, uma vez que, contrariamente ao Ensino Regular, pressupõe o acompanhamento individual dos alunos ao longo da formação musical?*

	Sim	Não	Talvez	Não Sabe
Ensino Regular	91,7%	00,0%	8,3%	00,0%
Ensino Vocacional	87,5%	00,0%	12,5%	00,0%
Ambos (Regular/Vocacional)	66,7%	16,7%	00,0%	16,7%

Sendo a maioria dos inquiridos docentes do Ensino Regular poderíamos esperar uma tendência de resposta algo diferente contudo, a grande parte dos inquiridos responde afirmativamente obtendo-se 91,7% de respostas entre os docentes do Ensino Regular e 87,5% de respostas dos docentes do Ensino Vocacional. São os docentes que leccionam em ambos os sistemas de ensino que, mesmo garantindo a tendência do Sim com 66,7% das respostas, ainda há 16,7% que respondem negativamente e 16,7% que não sabem.

Questão 9 – *No domínio da integração dos alunos no seio da comunidade escolar, o Ensino Regular, tem maior probabilidade de ter sucesso neste âmbito que o Ensino Vocacional?*

	Sim	Não	Talvez	Não Sabe
Ensino Regular	75,0%	16,7%	8,3%	00,0%
Ensino Vocacional	18,8%	56,3%	12,5%	12,5%
Ambos (Regular/Vocacional)	50,0%	33,3%	16,7%	00,0%

Segundo os inquiridos do ensino regular 75% consideram que o Ensino Regular tem vantagens na integração, contra 18,8% dos inquiridos que se encontram no Ensino Vocacional que, consideram que o Ensino Regular não tem vantagens na integração, neste grupo, 56,3% considera que não. Dos docentes que leccionam em ambos os sistemas de ensino 50,0% respondem afirmativamente.

Questão 10 – *Considera que o ensino individual de Música é um factor incontornável no sucesso escolar?*

	Sim	Não	Talvez	Não Sabe
Ensino Regular	75,0%	16,7%	4,2%	4,2%
Ensino Vocacional	75,0%	18,8%	6,3%	00,0%
Ambos (Regular/Vocacional)	76,1%	17,4%	4,3%	2,2%

Relativamente a esta questão o Sim recolhe cerca de três quartos das respostas de todos os grupos de docentes inquiridos, o que aponta sem dúvida para a opinião geral dos docentes que o ensino individual da Música é um factor incontornável no sucesso escolar dos alunos.

Questão 11 – *Considera existir uma enorme disparidade de recursos materiais entre o Ensino Vocacional e o Ensino Regular e que isso pode influenciar determinadamente a avaliação no seu todo?*

	Sim	Não	Talvez
Ensino Regular	87,5%	8,3%	4,2%
Ensino Vocacional	68,8%	18,8%	12,5%
Ambos (Regular/Vocacional)	50,0%	33,3%	16,7%

Segundo os inquiridos do Ensino Regular 87,5% consideram que existe disparidade de recursos nas diferentes tipologias de ensino, isto é, entre os dois sistemas de ensino em estudo, e que tal disparidade tem influência na avaliação, já nos inquiridos que se encontram no Ensino Vocacional, só 68,8% são da mesma opinião, ainda assim é a maior tendência de resposta destes docentes, bem como é também a opinião de 50% dos docentes que leccionam em ambos os sistemas de ensino.

As próximas questões pediam aos inquiridos que dessem a sua opinião sobre as afirmações apresentadas, tendo por possíveis respostas Sim; Não; Talvez; Não Sabe; Não Responde, sendo que o Sim corresponde a “concorda com a afirmação”; o Não corresponde a “não concorda com a afirmação”; o Talvez corresponde a “não concordo nem discordo com a afirmação”.

Questão 12 - *A existência de recursos materiais adequados é factor preponderante no que respeita ao sucesso escolar na disciplina de Educação Musical/Música?*

	Sim	Não	Talvez	Não Responde
Ensino Regular	75,0%	4,2%	20,8%	00,0%
Ensino Vocacional	75,0%	00,0%	18,8%	6,3%
Ambos (Regular/Vocacional)	83,3%	00,0%	00,0%	16,7%

Para esta afirmação 75,0% dos inquiridos quer do Ensino Regular quer do Ensino Vocacional consideram que a existência de recursos adequados é factor preponderante no sucesso à disciplina que leccionam, esta opinião também é partilhada pelos docentes que leccionam em ambos os sistemas de ensino com 76,1%. Este resultado reforça a importância da existência de materiais adequados às especificidades e necessidades da disciplina de forma a desenvolver as actividades lectivas desta área do conhecimento de acordo com os seus objectivos pedagógicos, possibilitando assim a concretização dos objectivos preconizados para cada sistema de ensino.

Questão 13 - *A não existência de recursos materiais específicos não impede, por si só que o aluno tenha uma formação musical significativa?*

	Sim	Não	Talvez	Não Sabe	Não Responde
Ensino Regular	41,7%	33,3%	25,0%	00,0%	00,0%
Ensino Vocacional	18,8%	25,0%	37,5%	12,5%	6,3%
Ambos (Regular/Vocacional)	33,3%	00,0%	50,0%	00,0%	16,7%

Segundo os inquiridos do Ensino Regular 41,7% consideram que a inexistência de recursos não impede a formação musical significativa do aluno, 18,8% dos inquiridos que se encontram no Ensino Vocacional partilham a mesma ideia mas, 37,5% não tem uma opinião clara a este respeito. Ainda que sejam significativos, os 33,3% de docentes que leccionam em ambos os sistemas de ensino, cuja resposta vai no sentido afirmativo, 50,0% dá-nos uma resposta que não nos deixa perceber claramente a opinião deste grupo. Pelo que podemos dizer que não obstante a necessidade de recursos materiais específicos que se verificou na questão anterior, os docentes não encaram a não existência desses recursos como factor por si só impeditivo para uma formação musical significativa por parte dos alunos. Este aspecto dever-se-á em muito ao facto de, quando as escolas não estão dotadas de recursos em qualidade ou quantidade suficiente para desenvolver actividades musicais, nomeadamente os instrumentos, os docentes recorrem aos seus próprios materiais, à construção de materiais alternativos com os alunos bem como, não havendo instrumentos, utiliza-se só a voz e o corpo para vivenciar a música.

Questão 14 - *A formação musical deve iniciar-se sem o contacto directo com o instrumento. Portanto, a inexistência desse material não é castrador da aprendizagem musical numa fase de iniciação musical.*

	Sim	Não	Talvez	Não Sabe	Não Responde
Ensino Regular	29,2%	58,3%	00,0%	00,0%	4,2%
Ensino Vocacional	25,0%	37,5%	25,0%	6,3%	6,3%
Ambos (Regular/Vocacional)	00,0%	33,3%	50,0%	00,0%	16,7%

Para esta questão que se apresenta com uma afirmação algo provocadora, encontramos respostas cuja tendência revela que os docentes inquiridos são da opinião que a inexistência de instrumento é castradora da aprendizagem musical numa fase inicial da aprendizagem musical. Esta afirmação é possível pois entre os docentes inquiridos as maiores percentagens são as que indicam concordar com a afirmação apresentada e distribuem-se do seguinte modo: no Ensino Regular, 58,3%; no Ensino Vocacional, 37,5% e em Ambos, 33,2% (ainda que 50,0% não concorde nem discorde). É curioso verificar a distribuição das respostas dos docentes, principalmente os de Ensino Vocacional face aos do Ensino Regular, uma vez que têm uma componente instrumental tão forte e, há métodos como o caso do método Suzuki, que defendem a prática instrumental como factor antecipador da compreensão teórica.

Por outro lado, à primeira vista o sentido de resposta desta questão comparativamente com a resposta à anterior parece-nos contraditório. Mais à frente teremos oportunidade de melhor nos debruçarmos sobre esta situação.

Questão 15- *Através do Instrumental Orff, principalmente no Ensino Regular, acaba por se promover uma educação musical mais eficaz, integradora e participativa dos destinatários do currículo.*

	Sim	Não	Talvez	Não Sabe	Não Responde
Ensino Regular	83,3%	4,2%	12,5%	00,0%	00,0%
Ensino Vocacional	43,8%	25,0%	18,8%	6,3%	6,3%
Ambos (Regular/Vocacional)	33,3%	00,0%	33,3%	16,7%	6,3%

A esta questão, onde a ênfase é colocada num dos objectivos da música no currículo do Ensino Regular o sentido de resposta dos docentes da nossa amostra aponta concordância com a afirmação apresentada, Ensino Regular 83,3%, Ensino Vocacional 43,8% e que lecciona em Ambos 33,3%. Assim, é reconhecido o papel de uma das fortes componentes da Música – Educação Musical (que infelizmente não pode ser posta em prática em muitas escolas pelas deficitárias condições materiais), no currículo do ensino artístico genérico como factor promotor de uma educação musical eficaz devido à prática instrumental que ao mesmo tempo se torna integradora e permite que os alunos tenham um papel activo na sua aprendizagem.

Questão 16- *A questão material (compra de instrumentos) acaba por fazer desistir muitos alunos em apostarem no Ensino Vocacional.*

	Sim	Não	Talvez	Não Sabe	Não Responde
Ensino Regular	41,7%	16,7%	37,5%	4,2%	00,0%
Ensino Vocacional	56,3%	25,0%	12,5%	00,0%	6,3%
Ambos (Regular/Vocacional)	66,7%	00,0%	16,7%	00,0%	16,7%

Também esta afirmação reúne concordância por parte da maioria das respostas dos inquiridos, vejamos, 41,7% dos inquiridos do Ensino Regular; 56,3% do Ensino Vocacional e 66,7% dos que leccionam quer no Ensino Regular quer no Vocacional.

Embora muitos alunos possam actualmente frequentar o Ensino Vocacional com menores custos que há uns anos atrás ou mesmo de forma gratuita, devido à modalidade de ensino articulado ou integrado, o instrumento é algo de pessoal e tem que ser adquirido pelo aluno. No nosso país os instrumentos musicais são ainda considerados bens “supérfluos”. Dizemos isto porque o imposto sobre esta ferramenta de trabalho e de estudo é o máximo

comparativamente com outros produtos culturais e formativos. Devido à qualidade dos materiais utilizados e ao facto de muitos instrumentos requererem demasiado tempo na sua construção bem como esta seja artesanal, por si só são dispendiosos mas, o sistema fiscal português ainda os trata como objectos de luxo, esquecendo que são um material essencial para quem estuda música no ensino especializado.

Um dos aspectos que leva a que no Ensino Regular se utilize e aceite a flauta bisel construída em plástico, além de outros pedagogicamente justificados, é precisamente o preço face a outras possibilidades e, mesmo assim somos frequentemente confrontados com alunos que não o têm justificando-se com o custo.

Questão 17- *O quadro normativo respeitante ao ensino supletivo acaba por promover o acesso à música de uma forma democrática e justa em termos socioeconómicos e até mesmo vocacionais.*

	Sim	Não	Talvez	Não Sabe	Não Responde
Ensino Regular	29,2%	25,0%	33,3%	12,5%	00,0%
Ensino Vocacional	31,3%	37,5%	25,0%	00,0%	6,3%
Ambos (Regular/Vocacional)	33,3%	33,3%	16,7%	00,0%	16,7%

Observando as respostas obtidas, não podemos dizer que há uma opinião formada sobre este assunto, uma vez que a distribuição das opiniões dos inquiridos é muito próxima, e é algo significativa a percentagem de respostas que indicam não concordar nem discordar com a afirmação. Segundo os inquiridos do Ensino Regular são 29,2% os que concordam e 25,0% os que não concordam com a afirmação; no Ensino Vocacional concordam 31,3% e não concordam 37,5%, os que leccionam em ambos têm a opinião dividida em 33,3%. Tendo em conta que o ensino supletivo é aquele em que a propina é paga pelo aluno na totalidade, será a modalidade que menos interessa às famílias sob o ponto de vista económico, no entanto é aquele que permite o acesso a quem mais tardiamente se interessa pela aprendizagem musical e, em última análise, se o aluno tem vocação mas, não tem possibilidade de frequentar o ensino articulado ou integrado, pode frequentar o ensino vocacional neste regime. O único contra neste último caso é ter uma carga horária maior do que nos outros regimes de frequência, dado que tem que frequentar todo o currículo no Ensino Regular mais o currículo do Ensino Vocacional.

Questão 18 - *Pode claramente ensinar-se Ed. Musical/Música sem instrumentos musicais.*

	Sim	Não	Talvez	Não Responde
Ensino Regular	25,0%	58,3%	16,7%	0,00%
Ensino Vocacional	12,5%	62,5%	12,5%	12,5%
Ambos (Regular/Vocacional)	16,7%	66,7%	00,0%	16,7%

Após afirmações que colocavam a questão material, em específico, os instrumentos, sob aspectos mais latos, esta afirmação mais estreita, dá-nos claramente a resposta de que não se pode ensinar Educação Musical/Música sem instrumentos musicais. Pode haver algum momento em que se possa prescindir deles, mas de todo não é possível. Para isso apontam os 58,3%; 62,5%; 66,7% respectivamente dos Ensinos Regular, Vocacional e Regular/Vocacional, que não concordam com a afirmação que diz poder-se claramente ensinar Educação Musical/música sem instrumentos musicais.

Procurando perceber a conceção que os docentes têm acerca uns dos outros, entre sistemas de ensino diferentes, justapondo Educação Musical e Música, pediu-se também que os inquiridos dessem a sua opinião sobre as afirmações a seguir apresentadas.

Questão 19- *A educação Musical (Ensino Regular) abrange mais áreas e competências que o Ensino Vocacional da Música.*

	Sim	Não	Talvez	Não Sabe
Ensino Regular	66,7%	16,7%	16,7%	00,0%
Ensino Vocacional	00,0%	75,0%	25,0%	00,0%
Ambos (Regular/Vocacional)	33,3%	33,3%	16,7%	16,7%

Esta frase revela-nos uma opinião claramente sectária: os docentes do Ensino Regular defendem o seu sistema de ensino concordando com a afirmação em 66,7% das suas respostas; os docentes do Ensino Vocacional discordam da afirmação com 75,0% das suas respostas e os docentes que leccionam em ambos os sistemas de ensino dividem irremediavelmente a sua opinião 33,3% para o Sim e 33,3% para o Não, o politicamente correcto Talvez divide no grupo Ambos, outros 33,3% das respostas com o Não Sabe.

Nota-se claramente que cada grupo de inquiridos está muito arreigado ao sistema de ensino onde lecciona.

Questão 20 - *Um professor de Educação Musical não deveria poder leccionar no Ensino Vocacional.*

	Sim	Não	Talvez	Não Sabe
Ensino Regular	16,7%	58,3%	20,8%	4,2%
Ensino Vocacional	50,0%	18,8%	18,8%	12,5%
Ambos (Regular/Vocacional)	33,3%	66,7%	00,0%	00,0%

Dos resultados obtidos é importante referir que 58,3% dos docentes do Ensino Regular não concordam com a afirmação, que expressa que estes não deveriam poder leccionar no Ensino Vocacional, e 50,0% dos docentes do Ensino Vocacional concorda com a afirmação apresentada, os que leccionam em ambos os sistemas de ensino também discordam com a afirmação. Antes de qualquer reflexão sobre estes resultados, observemos a questão seguinte de coloca a situação inversa.

Questão 21 - *Um professor do Ensino Vocacional (Instrumento/Formação Musical) não deveria poder leccionar no Ensino Regular.*

	Sim	Não	Talvez	Não Sabe
Ensino Regular	37,5%	50,0%	12,5%	00,0%
Ensino Vocacional	37,5%	50,0%	6,3%	6,3%
Ambos (Regular/Vocacional)	16,7%	66,7%	16,7%	00,0%

Dos resultados obtidos é importante referir que 50,0% dos docentes quer do Ensino Regular quer do Ensino Vocacional não concordam com a afirmação que expressa que docentes do Ensino Vocacional não deveriam poder leccionar no Ensino Regular, dos que leccionam em ambos os sistemas de ensino 66,7% também discordam com a afirmação. Justapondo os resultados obtidos nas questões 20 e 21, à primeira vista parece que ninguém quer um professor da outra área a leccionar na sua, mas todos vêm com uma certa normalidade poderem leccionar no outro sistema de ensino contudo, são os docentes do Regular quem menos concorda com o facto de não poderem leccionar no Ensino Vocacional dado que só 16,7% concordam com a afirmação que aponta para não o poderem fazer. Já no caso dos docentes do Ensino Vocacional não poderem leccionar no Ensino Regular 37,5% parece não se importar com isso, sendo que também 37,5% do Ensino Regular ser da opinião que os seus colegas do Ensino Vocacional não devem leccionar no Ensino Regular. É de realçar que a distribuição das respostas num e noutro caso é diferente: enquanto no caso de serem professores do Vocacional a não poderem leccionar no Regular a opinião dos dois grupos é igualmente distribuída - não, os professores do Vocacional podem leccionar no Regular; no caso em que se colocam os professores do Regular a não poderem leccionar no Vocacional os sentidos de resposta já são opostos, os professores do Regular dizem não, poderíamos leccionar no Vocacional mas estes com os seus 50% de respostas indicam, sim, os professores do Regular não podem leccionar no Vocacional. Esta situação é cara aos que leccionam em ambos os sistemas de ensino, que em ambas as questões, com 66,7% das suas respostas, defendem

a sua posição, os professores de um de outro sistemas podem leccionar quer no regular quer no vocacional. Sabendo nós que no quadro normativo mais recente a formação inicial bem como a formação profissional de professores para um sistema e outro é diferente. Contudo, há e haverá por muito tempo ainda, professores com habilitações reconhecidas para ambos os sistemas de ensino e, por carência de profissionais do ensino da música num e noutro sistema acontece que por vezes são recrutados de um e de outro segundo as necessidades. Se as respostas dadas pelos inquiridos são resultado de preconceitos antigos de que os professores do Ensino Regular têm menos competências técnicas e artísticas e os professores do Ensino Vocacional têm menos competências didáticas e pedagógicas, muito por força das condições em que se formaram e/ou foram recrutados, o modo como tal está actualmente a ser feito fará com que esta tendência e este preconceito se esbatam e venham a ser refutados no futuro.

Questão 22 - *Um Educador ou professor do 1º Ciclo reúne condições didático-pedagógicas, assim como científicas para ensinar Música no 1º Ciclo.*

	Sim	Não	Talvez	Não Sabe
Ensino Regular	00,0%	91,7%	8,3%	00,0%
Ensino Vocacional	6,3%	81,3%	6,3%	6,3%
Ambos (Regular/Vocacional)	00,0%	6,7%	33,3%	00,0%

Para esta questão a opinião dos inquiridos é esmagadora, não concordam com a afirmação, 91,7% no Ensino Regular; 81,3% no Ensino Vocacional e 6,7% os que leccionam em Ambos. Com estes resultados podemos afirmar que os docentes de Música não reconhecem competências aos colegas generalistas do 1º Ciclo do Ensino Básico no que ao ensino da música diz respeito.

Questão 23 - *O Ensino Vocacional acolhe a vocação artística, assim como o Ensino regular veicula a obrigatoriedade mas, acaba por não censurar os alunos que não têm vocação para a aprendizagem musical.*

	Sim	Não	Talvez	Não Sabe	Não Responde
Ensino Regular	75,0%	16,7%	57,1%	00,0%	00,0%
Ensino Vocacional	25,0%	18,8%	31,3%	12,5%	12,5%
Ambos (Regular/Vocacional)	16,7%	33,3%	16,7%	16,7%	16,7%

Segundo 75% dos inquiridos do Ensino Regular o ensino vocacional acolhe a vocação artística assim como o regular veicula a obrigatoriedade não censurando os alunos que não têm vocação para a aprendizagem musical mas somente 25% % dos inquiridos do Ensino Vocacional partilha a mesma opinião. Sobre o outro grupo de docentes a sua opinião acaba por ser pouco significativa uma vez que está bastante dividida. Na fase em

que nos encontramos do estudo esta questão serve para verificarmos que os docentes nele envolvidos reconhecem os objectivos de cada sistema de ensino, embora, com o já observado anteriormente, não abdicuem de se resguardar no sistema de ensino em que leccionam.

Questão 24 - *A educação musical deveria sempre que possível, em termos conceptuais, preceder à aprendizagem musical.*

	Sim	Não	Talvez	Não Sabe	Não Responde
Ensino Regular	75,0%	4,2%	16,7%	4,2%	00,0%
Ensino Vocacional	68,7%	25,0%	00,0%	00,0%	6,3%
Ambos (Regular/Vocacional)	50,0%	16,7%	33,3%	00,0%	00,0%

Sobre esta afirmação 75,0% dos inquiridos do Ensino Regular são da opinião que a educação musical deveria preceder à aprendizagem musical, a mesma opinião é partilhada por 68,7 % dos inquiridos do Ensino Vocacional e por 50,0% dos que leccionam em ambos os sistemas de ensino.

Estes resultados corroboram a ideia de que uma não ocupa o lugar da outra mas sim, que se complementam. A educação é o substrato da aprendizagem na música, tal como em tudo na vida. Com este resultado podemos afirmar que só falta cada grupo de docentes olhar o outro de fora, isto é, desprendidos do preconceito que verificámos ainda existir, podem construir uma nova postura face ao outro de modo a que o seu objecto de trabalho saia a ganhar, que é o que interessa. Saia a ganhar na formação dos alunos, na formação de público e na melhoria de cultura da sociedade.

Questão 25 – *Considera que, independentemente da tipologia de ensino (Regular ou Vocacional) a Música é um factor indissociável no que respeita ao sucesso e desenvolvimento integral dos alunos?*

	Sim	Não
Ensino Regular	100,0%	00,0%
Ensino Vocacional	87,5%	12,5%
Ambos (Regular/Vocacional)	100,0%	00,0%

Esta foi a única questão do estudo em que os inquiridos foram muito directos a responder, baseando a sua resposta em duas possibilidades de entre as cinco possíveis. Assim, 100% dos inquiridos do Ensino Regular e os que leccionam em ambos os sistemas de ensino consideram que a música é indissociável do desenvolvimento integral dos alunos a mesma opinião têm 87,5% dos inquiridos que se encontram no Ensino Vocacional, grupo em que 12,5 % considera que não.

VERIFICAÇÃO DAS HIPÓTESES

Após a análise e discussão dos resultados do estudo estamos em condições para aferir quais as hipóteses que se revelam verdadeiras e quais é que não. Assim passamos a apresentar as hipóteses que se verificam.

A H^1 (Os docentes do Ensino Regular realizam em média mais momentos de avaliação teóricos que os docentes do Ensino Vocacional) pois a percentagem de docentes a realizar momentos de avaliação teórica cabe ao Ensino Regular, que aliás é o grupo de docentes que mais momentos de avaliação realiza por período, independentemente da tipologia; é por esta razão que a hipótese 2 não se verifica.

A H^3 (relativamente às modalidades em que é realizada a avaliação dos alunos a que reúne maior consenso e prática é a avaliação Individual), verifica-se quer pela observação de que esta é uma das modalidades mais escolhida por si só, como engloba a segunda modalidade mais utilizada – ambas (individual juntamente com a conjunta) o que ainda é confirmado pelo facto de a modalidade conjunta ser a menos referida por todos e em todas as formas de avaliação.

A H^4 (O Ensino Regular é mais propiciador da integração dos alunos na comunidade escolar do que o Ensino Vocacional).

A H^5 (O ensino individualizado proporcionado pelo Ensino Vocacional é mais propiciador do sucesso escolar do que o ensino colectivo ministrado no Ensino Regular).

A H^6 (Condições materiais adequadas à realidade de ensino são factor de maior sucesso na avaliação dos alunos).

A H^8 (Os professores de Música e de Educação Musical são unânimes na opinião que a música na formação dos alunos contribui para o seu desenvolvimento integral).

CONCLUSÕES E PERSPETIVA FUTURAS

Após a realização do presente trabalho, ficamos com a sensação de que aqui estaria a prospecção para um trabalho de maior monta e de maior pormenor, ainda assim, é passível de nos dar uma resposta aos nossos intentos e por isso afirmamos que os objectivos gerais foram com ele cumpridos.

Mais do que diferenças ou semelhanças entre os dois sistemas de ensino em estudo, percebemos que dentro de cada um a prática avaliativa é também bastante heterogénea, não há uma tendência vincada no que diz respeito ao número de vezes que ocorrem avaliações formativas e sumativas. No que diz respeito à avaliação podemos contudo referir que é no Ensino Regular que se realizam maior número de momentos de avaliação por período. Relativamente aos resultados obtidos pelo Ensino Vocacional, que mostram que há um número significativo de inquiridos que não realiza qualquer momento de avaliação quer teórico quer prático, é um dos temas que se poderá observar num estudo futuro uma vez que não sabemos que percentagem de inquiridos que leccionam instrumentos ou formação musical, e claro, quem lecciona instrumento ou disciplinas de classes de conjunto não realiza avaliações teóricas bem como quem lecciona formação musical realiza momentos de avaliação teórico-práticos, o que não foi tido em consideração neste estudo.

Relativamente à pertinência da questão dos recursos materiais disponíveis e como é que eles condicionam a aprendizagem e a avaliação dos alunos concluímos que este é de facto um assunto caro aos docentes. Sendo expressiva a opinião daqueles que consideram que há condições materiais insuficientes, que num sistema de ensino e noutra as condições não são as mesmas, e que muitas vezes este que é um factor propiciador da integração dos alunos na comunidade e de uma aprendizagem musical mais eficaz, seria de todo benéfico que de uma vez por todas a questão da existência de material, nomeadamente de instrumentos musicais, passasse a ser considerado um investimento ao invés de uma despesa, pois sem estes há lacunas difíceis de ultrapassar e as disciplinas musicais não podem ser desenvolvidas em pleno.

Por fim, relativamente à relação entre os docentes dos dois sistemas de ensino, este foi o aspecto que desde o início do estudo mais se destacou e que melhor podemos acompanhar e perceber o sentido das respostas finais. Tal como foi anteriormente dito, existe ainda preconceito, sentimento de negação ou desconhecimento das competências que uns e outros têm. Gostaríamos que alguém que viesse a actualizar este trabalho, a aprofundá-lo, viesse a verificar diferenças positivas neste aspecto, que os docentes se vissem como veículo de aprendizagem e formação musical dos seus alunos em vez de quase desprezarem uma ou outra realidade de ensino, a artística em detrimento da genérica, e aceitassem o propósito de cada uma. Com isto a preocupação maior de cada um passasse a ser a de proporcionar uma formação musical sólida e consistente aos seus alunos, independentemente dos propósitos de cada sistema de ensino.

Perspetivas futuras lançadas por este trabalho podem ser um maior aprofundamento das questões aqui colocadas, algumas poderão ser trabalhadas no sentido de elas por si servirem de tema a um trabalho individual. Mas ainda assim, é de realçar que não será de todo descabido haver quem olhe para as formas de avaliação que são realizadas em cada sistema de ensino e se tente procurar uma maior uniformização nas práticas avaliativas dos alunos. Os resultados deste trabalho chamam a atenção para a necessária melhoria das condições materiais para o desenvolvimento das disciplinas aqui referidas. Uma outra e última questão pertinente é através do cruzamento dos dados de duas questões, a que é relativa ao facto dos docentes da área da música reconhecerem de forma geral que a música é essencial para o desenvolvimento global dos alunos e mostrarem que não reconhecem competências aos colegas generalistas do 1º Ciclo para que estes leccionem música aos seus alunos, ora, o que temos observado é um tentar adiar a situação concreta de coadjuvação, oferecem-se Actividades de Enriquecimento Curricular orientadas muitas vezes por profissionais que não foram preparados para o fazer, as condições em que essas actividades decorrem não são na maioria das vezes providas dos materiais essenciais (muitas das vezes são os professores que compram instrumentos para levar para as escolas) e se, houvesse vontade de dotar este nível de ensino de uma verdadeira prática musical proporcionar-se-iam condições aos professores de música para o poderem fazer em cooperação com os docentes generalistas.

Na nossa pesquisa bibliográfica consultámos documentação oficial, principalmente redigida desde 2000, relativa à educação artística, à formação dos professores desta área, orientações para projectos possíveis de realizar nas escolas, curiosamente todos assumem que há condições materiais excepcionais (ou depreendem que estas podem ser criadas com facilidade) mas a verdade é que a nossa realidade laboral é bem diferente, principalmente nas escolas do ensino regular públicas. Desde pareceres da Assembleia da República, da Comissão Nacional de Educação, de Associações Artísticas... todos reconhecem a necessidade de se fazer um maior investimento nas condições em que ocorre a educação artística que ao nível da oferta das escolas, quer ao nível da formação dos professores, quer ao nível das potenciação das capacidades globais dos alunos que tal investimento pode acarretar, contudo, parecem coisas para ficar no papel. O que está escrito é, atrevemo-nos a dizer, quase perfeito, contudo a sua colocação em prática é morosa. É necessário que haja atenção constante a estas questões para que, quando se resolverem legalmente e se colocarem em prática não existam hiatos temporais tão grandes com se tem vindo a verificar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CABRAL, N. (2006). *Avaliação no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

FERNANDES, D., & FERREIRA, Ó. (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico*. Lisboa: Direção Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

FERREIRA, C. (2007). *Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

GAGNARD, M. (1974). *Iniciação Musical dos Jovens* (2.^a Ed.). Lisboa: Editorial Estampa.

GORDON, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical, Competências, Conteúdos e Padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

KEMP, A. (1995). *Introdução à Investigação em Educação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

RIBEIRO, L. (1993). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

VASCONCELOS, A. (2002). *O Conservatório de Música Professores, organização e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional - Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2003) Documento orientador da reforma do ensino artístico especializado, versão para discussão pública. Lisboa.

Outros documentos:

Parecer nº3/98 Comissão Nacional de Educação

As Artes na Educação – Revista Noesis nº53 Janeiro/Março 2000, pp. 14 – 40.

As Artes na Educação – Revista Noesis nº67 Outubro/Dezembro 2006, pp. 24 – 49.

O FAZER MUSICAL NA EMPRESA: EM DIÁLOGO COM A MUSICOTERAPIA

"Music-making" in the company in dialogue with music therapy

PETRAGLIA, Marcelo Silveira¹⁴; QUEIROZ, Gregório José Pereira de¹⁵

Resumo

O presente artigo trata da relação entre um processo de desenvolvimento humano e profissional, realizado por meio de atividades musicais, com um processo musicoterapêutico. Primeiramente faz-se uma caracterização dos diversos elementos que constituem este campo de interação: o fazer musical, a musicoterapia (em especial a vertente da Musicoterapia Músico-centrada) e a Educação Experiencial aplicada ao contexto empresarial. Em seguida é apresentada a metodologia usada no estudo e a descrição das oficinas que constituíram o corpo central das atividades musicais. Os resultados foram colhidos a partir dos relatos das experiências dos participantes. Foram encontradas indicações de que o fazer musical, neste contexto, pode proporcionar ganhos para a autopercepção, para o aprendizado de habilidades sociais, alívio de estresse e sobretudo para uma expansão de potencialidades humanas e musicais, constituindo-se em uma atividade correlata à musicoterapia.

Abstract

This article deals with the relationship between a personal and professional development process held by an active music making and a music therapy process. First we describe the elements that constitute this field of interaction: music-making, music therapy (in particular the Music-centered Music Therapy) and Experiential Education applied to the business context. Then we present the study methodology and the workshops description which were the musical activity main body. The results were collected from the participants reports. We found indications that in this context music making can improve self-perception, social skills, stress relief, and help especially to expand human and musical capabilities, becoming an activity related to music therapy.

Palavras-chave: Música, Educação Empresarial, Musicoterapia, Psicologia Social, Fenomenologia.

Key-words: Music, Business Education, Music Therapy, Social Psychology, Phenomenology.

Data de submissão: Março de 2013 | **Data de publicação:** Junho de 2013.

¹⁴ MARCELO SILVEIRA PETRAGLIA – Licenciado em Música pela Universidade de São Paulo, Mestre em Biologia Geral e Aplicada pela Universidade Júlio Mesquita Filho – UNESP e doutorando em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo. BRASIL. E-mail: marcelo@ouvirativo.com.br.

¹⁵ GREGÓRIO JOSÉ PEREIRA DE QUEIROZ – arquiteto graduado pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, especializado em Educação Musical e Musicoterapia pela Faculdade Carlos Gomes, especializado em Musicoterapia na área de Saúde pela Faculdade Paulista de Artes. BRASIL. E-mail: gregorio.queiroz@terra.com.br.

1. INTRODUÇÃO

1.1. *Objeto e objetivos do estudo*

O mundo empresarial sofreu, nos últimos anos, uma enxurrada de programas de treinamento classificados de “experienciais”. A percepção de que palestras e apresentações técnicas nas quais o ouvinte assumia um papel excessivamente passivo haviam esgotado sua eficácia na transmissão e assimilação de conteúdos cada vez mais dinâmicos, complexos e sobretudo comportamentais, levou os responsáveis por estes processos a buscar novas formas de trabalho. Foi na assim chamada “educação experiencial”, a qual será caracterizada mais adiante, que este meio encontrou um vasto caminho metodológico para atender suas necessidades. Um grande número de empresas de consultoria, voltadas a este mercado, oferecem hoje programas que utilizam as mais variadas técnicas e abordagens, dentro deste enfoque. Estas vão desde simples caminhadas até os mais radicais dos esportes, trabalhos com as diversas artes, incluindo teatro, artes plásticas, dança, artes circenses, música e mais inúmeras outras atividades a princípio exóticas ao meio empresarial. Em comum, todas estas atividades têm por objetivo construir, a partir de uma experiência concreta e fora do ambiente cotidiano, um conhecimento que possa ser mais profundamente assimilado e posteriormente aplicado no trabalho e em outras áreas da vida.

Neste cenário, atividades com música, ocupam ainda um espaço pequeno se compararmos, por exemplo, com atividades esportivas “outdoor”. Podemos observar ainda que, dentro da área musical, predominam os trabalhos mais expositivos, como palestras e apresentações comentadas, de orquestras ou grupos, traçando paralelos entre os vários elementos musicais e as relações entre os músicos, com os processos vividos nas empresas. Poucas atividades ainda são feitas em que os próprios participantes são musicalmente ativos, cantando, tocando instrumentos e mesmo criando sua música.

O presente estudo trata de um trabalho realizado com grupos de colaboradores de três empresas, no qual o principal objetivo foi proporcionar um processo de desenvolvimento humano e profissional por meio de um fazer musical participante. Houve, por parte das empresas e de suas lideranças, um entendimento tácito de que o aprimoramento dos processos do dia a dia de trabalho passava necessariamente pelo desenvolvimento de competências humanas e sociais, mais do que de competências técnicas. Neste sentido podemos dizer que houve uma busca alinhada de um melhor

desempenho no trabalho com o um processo de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal. Assim foram eleitas *questões-tema* pertinentes a cada grupo e às necessidades das empresas que serviram como norteadores na organização das atividades, bem como proporcionaram uma maior coerência, unidade e significado ao trabalho como um todo. Na prática, o trabalho se constituiu de uma série de oficinas nas quais os participantes foram convidados a cantar, tocar instrumentos simples, compor, desenvolver habilidades rítmico-motoras e aprimorar sua audição através de vivências musicais dirigidas.

Os resultados deste processo, registrados pelos participantes em seus diários e também coletados em duas entrevistas (antes e após o ciclo de oficinas), revelaram todavia que, além do aumento da autopercepção, de um rico aprendizado social e uma intensificação da relação com a música, os participantes se referiam a efeitos que poderíamos caracterizar como “terapêuticos”. Foram percebidos e relatados pelos participantes efeitos como: diminuição de estresse, aumento do poder de concentração, maior consciência corporal e conseqüentemente maior controle motor, e sobretudo aumento da autoestima no que se refere à sua capacidade musical e à própria voz. Ou seja, apesar de não haver de início uma intenção terapêutica e um trabalho estruturado neste sentido (com diagnóstico, tratamento e avaliação), houve a percepção por parte dos participantes de uma transformação positiva em seu estado anímico, cognitivo e mesmo corporal.

Deve ser mencionado que uma linha específica da Musicoterapia, a Musicoterapia Organizacional, tem apresentado, por meio de diversas publicações, os resultados de sua atuação. Conforme Baleroni e Silva (2011), uma ação salutogênica pode ser reconhecida na maioria dos trabalhos da área. Todavia estes trabalhos tinham já como propósito um processo de cunho terapêutico, realizados por musicoterapeutas qualificados; neste sentido, eles têm um ponto de partida diverso da experiência aqui relatada.

Assim, quer-se discutir neste artigo as possíveis áreas de sobreposição bem como os limites entre um trabalho de cunho educacional-empresarial com uma ação musicoterapêutica. Para tanto se faz necessário primeiramente caracterizar, mesmo que de modo breve, cada uma das áreas envolvidas, descrever o processo das oficinas, bem como a metodologia utilizada para a coleta de dados, para por fim explorar a questão.

1.2. *O fazer musical*

Para caracterizar o fazer musical, podemos tomar como ponto de partida a seguinte citação contundente e provocativa, do poeta e cientista alemão Johann Wolfgang von Goethe: “Quem a música não ama, não merece ser chamado de ser humano. Quem apenas ama, é um meio ser humano. Mas quem a música faz, é um ser humano completo” (GOETHE, 1985).

Se fazer música, no sentido que normalmente se entende por isso (cantar, tocar um instrumento, participar de um coro, orquestra, compor e assim por diante), é o que caracteriza a condição plena de um ser humano, deveria ser criada uma outra espécie para todos aqueles que não participam da categoria “músicos”. Sem dúvida isto seria absurdo, considerando tudo aquilo que, de modo amplo, constitui e caracteriza um ser humano. Todavia, a citação acima pode ter um outro sentido se a tomarmos como descrição de um processo: as etapas de um caminho de humanização. Este pensamento pressupõe um ser humano “não acabado”, sempre em desenvolvimento e em constante busca da realização de sua essência. E esta essência, segundo Goethe, parece estar intimamente ligada à arte musical. Para abrir e aprofundar esta reflexão poderíamos perguntar: pode alguém não amar a música? o que é amar a música? o que é realmente fazer música? E por fim: se somos todos seres humanos, pode haver um ser humano “não músico”?

A este respeito adverte Zuckerkandl:

“Musicalidade não é propriedade de indivíduos, mas atributo essencial da espécie humana. A implicação é que não alguns homens são musicais enquanto outros não o são, mas que o homem é um animal musical, isto é, um ser predisposto à música e com necessidade de música, um ser que para sua plena realização precisa expressar-se em tons musicais e deve produzir música para si mesmo e para o mundo. Neste sentido, musicalidade não é algo que alguém pode ter, mas algo que – junto com outros fatores – é constitutivo do ser humano” (ZUCKERKANDL, 1976, pp. 7-8).

Reconhece-se que fazer música é inerente à espécie humana. A história e a arqueologia mostram que música esteve presente na humanidade desde épocas imemoriais. Ela teve e continua tendo, um papel de destaque na expressão de nossos pensamentos, sentimentos e ações. Atualmente pode-se dizer que todas as culturas fazem música e que seus membros se expressam musicalmente, seja de forma rudimentar ou altamente sofisticada.

Conforme Dewey (2005), em nossa sociedade atual, por razões que podem ser investigadas a partir de uma análise histórica, sociológica, antropológica e mesmo econômica, as pinturas e esculturas foram parar nas paredes e salas dos museus, os atores nos palcos e nas telas grandes e pequenas do cinema e televisão e a música nos conservatórios e salas-tempos de concerto. A grande maioria acredita que a música é algo para ser apreciada à distância, feita por especialistas, gênios e pessoas dotadas de um dom especial. Estas pessoas com certeza existem, mas isto não deveria obscurecer a condição de “ser músico” e a musicalidade inerente a todo ser humano.

Felizmente, uma observação mais aberta e atenta reconhecerá um fazer musical genuíno, latente ou explícito, em uma grande variedade de situações cotidianas: alguém que tamborila os dedos ao ritmo de uma música imaginária, outro que canta ao som do rádio no carro, um vendedor ambulante que entoia melodicamente e com ritmos intrincados a lista de seus produtos, até com os respectivos valores enquanto o semáforo está no vermelho. Em todos estes casos, a música emerge como um impulso interior, dá sentido e integração ao contexto no qual se está vivendo. Naquele instante, à sua maneira, o sujeito faz música.

Seguindo por este caminho, olhemos para as seguintes situações: uma mãe que canta para o seu pequeno filho, um grupo de pessoas cantando enquanto bebe cerveja num bar, um grupo de colaboradores de uma empresa que foi desafiado a criar uma música para expressar uma questão de sua área. Nenhuma destas pessoas provavelmente se auto-intitularia “músico”. Considerando a nossa realidade atual, é também pouco provável que tenham algum tipo de educação musical formal. Todavia, elas estão ali em um processo que flui sonoramente, carregado de significado. Não se trata de sons desconexos, mas de um real discurso musical. A mãe e a turma do bar podem estar cantando uma canção conhecida e aprendida pela audição, ou seja, incorporada a partir de fora, mas naquele momento se sentem totalmente identificados com ela. Podem eventualmente improvisar e criar variações bastante próprias. O grupo de colaboradores da empresa pode ter elaborado um texto e em seguida o transformado em canção incorporando um estilo do seu universo de referências auditivas e musicais, um samba, um rap, uma marchinha ou mesmo criado algo bastante livre. Em conjunto, estas manifestações nos apresentam uma situação onde, diferentemente daquilo que normalmente acontece no universo musical institucionalizado, o criador, o interprete e o público, são um só. A música ganha aqui uma realização bastante próxima daquela que encontramos em comunidades que o olhar

ocidental moderno chamaria de “nativas”. Sociedades nas quais não só a música mas, de modo geral, todas as artes estão fortemente integradas aos demais acontecimentos da vida cotidiana. Faz-se música porque música faz parte da vida. Faz-se música para si mesmo, para celebrar, adorar, lamentar, curar, se divertir, ritualizar momentos significativos da vida de indivíduos e da coletividade. O fazer musical aparece neste contexto como uma expressão necessária daquilo que vive de forma muito mais ampla no indivíduo ou grupo. A música não é pela música, mas é a forma sonora coerente com a experiência vivida.

Neste sentido, entendemos o fazer musical como simplesmente o ato de fazer música com os recursos que se tem. Seja individualmente ou em grupo, de forma intuitiva ou estudada, ao manifestarmos ativamente nosso ser musical por meio do corpo e em especial da voz cantada, somos todos músicos e nos tornamos um pouco mais humanos ao tornar audível aquilo que existe em potência dentro de nós.

1.3. *A musicoterapia*

A musicoterapia estruturada como área do saber e do fazer terapêutico é algo recente em nossa cultura. Assume-se como os anos imediatamente após a segunda guerra mundial, o início tanto de sua aplicação prática como da reflexão crítica sobre a mesma. Por ser notoriamente um campo interdisciplinar, onde a arte musical, as ciências médico-biológicas e a psicologia interagem fortemente, é natural que um grande número de vertentes explorem as várias direções e nuances resultantes deste encontro. Já no final do século XX, Bruscia (2000) apresenta mais de 60 definições de musicoterapia e um grande número de possibilidades técnicas para o trabalho. Hoje se reconhece pelo menos cinco grandes modelos em musicoterapia: Modelo Comportamental (Clifford Madsen), Abordagem Nordoff-Robbins (Paul Nordoff e Clive Robbins), GIM-Guided Imagery and Music (Hellen Bonny), Modelo Benenzon (Rolando Benenzon) e Modelo Analítico (Mary Priestley) (BRANDALISE, 2003). Dentre estes modelos, a abordagem Nordoff-Robbins e o modelo GIM talvez sejam os que mais coloquem a própria música, com todo o seu potencial, no centro de sua prática. Todavia no caso do modelo GIM isto se dá de forma que o cliente se coloca numa postura receptiva diante da música, ouvindo peças selecionadas e sendo conduzido em suas imaginações pelo terapeuta. Já na abordagem Nordoff-Robbins é no encontro criativo e improvisacional entre cliente e terapeuta que o processo terapêutico se desenvolve. Brandalise (2003) propõe uma sistematização destas últimas abordagens naquilo que denomina “Musicoterapia Músico-centrada”.

Nesta abordagem se busca no fazer musical e na própria música o agente capaz de promover a transformação e o ganho de saúde para o cliente. Reconhece-se aqui que todo processo se dá na relação recíproca entre o cliente, o terapeuta e a própria música. A música, entendida como um ente autônomo, assim como os outros dois atores do processo, *busca contato* e atua em pé de igualdade no sistema estabelecido. Brandalise (2003) propõe o “Triângulo de Carpentre & Brandalise” (Figura 1) para, de forma esquemática, representar esta relação:

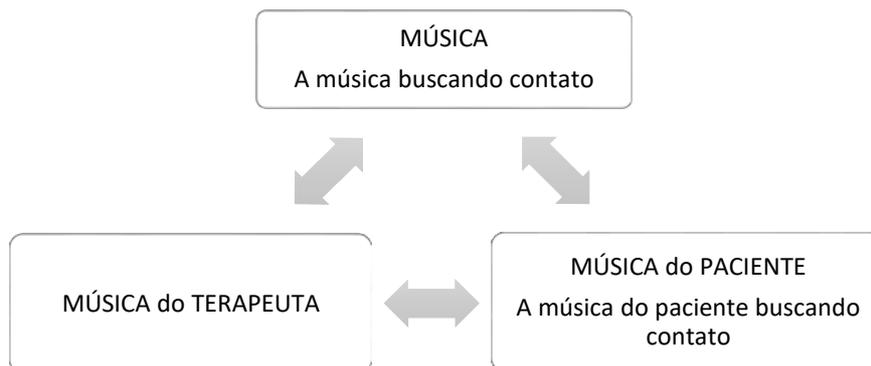


Figura 1: Triângulo de Carpentre & Brandalise, **Fonte:** Brandalise (2003)

Como o enfoque adotado nas oficinas realizadas nas empresas teve um caráter fundamentalmente prático do fazer musical, onde se buscou na própria dinâmica da música o agente propiciador de desenvolvimento dos participantes, parece justificado promover o diálogo entre o fazer musical na empresa, assim como relatado neste estudo, e a vertente da Musicoterapia Músico-centrada, já que esta, por sua própria definição, acolhe como elemento fundamental de sua prática a própria música e a potência dos seus elementos estruturais (relação dinâmica dos tons, escalas, padrões rítmicos, acordes, intensidades, forma e timbre).

É importante ressaltar que cada abordagem ou modelo musicoterapêutico, tem seu valor e deve ser escolhido e usado de acordo com o propósito e contexto no qual sua aplicação será dada. Para a presente discussão, entendemos que uma vertente mais receptiva da musicoterapia como, por exemplo, o Modelo GIM ou o universo da Vibro-acústica¹⁶, por não incorporarem em suas práticas um fazer musical ativo e se apoiarem predominantemente na escuta, teriam poucas faces de contato com o projeto realizado.

16. Vibro-acústica é uma técnica terapêutica onde o cliente recebe a aplicação de sons, frequências simples ou música, simultaneamente pelo sistema auditivo e pelo contato corporal direto com uma superfície vibratória sobre a qual está deitado ou sentado.

Igualmente o Modelo Benenzon ou o trabalho de Mary Priestley, exigiriam o diálogo com caminhos interpretativos das vivências dos participantes segundo uma perspectiva psicanalítica, o que não seria condizente nem com o propósito nem os resultados da experiência realizada. No processo que iremos descrever mais adiante ficará claro que o mais importante foram as percepções e os aprendizados que os próprios participantes alcançaram a partir de sua interação com a música: aquilo que puderam perceber ao tocar, cantar, criar e ao se relacionar musicalmente com os colegas. São estas percepções, que indicam o reconhecimento da ação da música sobre os participantes, que quer se colocar em diálogo com a musicoterapia. Neste sentido entendemos ser mais coerente promover o encontro desta experiência com uma abordagem que privilegie o fazer musical e reconheça o poder da própria música como agente transformador.

1.4 Educação experiencial no desenvolvimento humano e organizacional

Por estar a pesquisa de campo do nosso estudo inserida no ambiente corporativo, que em boa parte busca hoje apoio em metodologias consideradas até pouco tempo como “alternativas”, é justo que aqui se dê espaço à apresentação e definição do conceito de *educação experiencial* mesmo que de forma breve.

Segundo Carver (1996), Educação Experiencial é educação (a condução de alunos através de um processo de aprendizado) que faz uso consciente das experiências dos alunos, integrando-as ao currículo. Experiências envolvem qualquer combinação dos sentidos (tato, olfato, audição, visão, paladar), emoções (prazer, excitação, ansiedade, medo, dor, empatia, apego), condições físicas (temperatura, força, nível de energia) e cognição (conhecimento construtivo, estabelecimento de crenças, resolução de problemas).

Educação experiencial se direciona à integralidade do aluno enquanto pensamento, sentimento, corpo, emoção e ser social. Os alunos são vistos como recursos valiosos para sua própria educação, a educação de outros e o bem estar da comunidade da qual são membros.

Mesmo que haja condutores formais da atividade, os alunos compartilham o processo de ensinar e os professores continuamente aprendem da sua experiência com o grupo. Neste sentido, seria aqui justificada a troca do termo Professor pelo termo Facilitador, pois o primeiro (se consideramos a etimologia da palavra) é alguém que detém um saber e o transmite em via única para o aluno, já o segundo se coloca na posição de criar as condições para o aprendizado e apoiar a construção do saber haurido pelo aluno

a partir das e próprias experiências vividas. Sendo o facilitador, o guia do grupo, ele precisa ter o mapa do terreno a ser estudado, de modo a evitar riscos ou processos desnecessários na jornada de aprendizado. Este mapa do terreno deve incluir as dinâmicas sociais do grupo, suas condições físicas, emocionais, psicológicas, o nível de desenvolvimento que o grupo e seus integrantes possuem (social, físico, acadêmico etc.), a natureza e condições do ambiente (sua posição geográfica, política e cultural) e os recursos disponíveis no grupo de modo geral.

Um facilitador habilidoso pode mostrar ao grupo como utilizar a experiência de seus membros de modo a criar os instrumentos necessários para a superação dos desafios encontrados e, assim, alcançar um mais elevado estado de confiança, autoconfiança, responsabilidade social, independência e satisfação pessoal.

Existem diversas modalidades de educação experiencial cuja lista a seguir apresenta apenas alguns exemplos:

- a) Aventuras na natureza – caminhada por trilhas, escaladas, velejar, rafting, acampamento selvagem etc.
- b) Estágios de trabalho, intercâmbios e treinamentos
- c) Treinamentos em sobrevivência, resgate e primeiros socorros
- d) Educação e produção artística
- e) Trabalhos de comunicação (jornais, rádios TVs)
- f) Programas acadêmicos
- g) Trabalho social voluntário

O propósito de listar as categorias acima é mostrar a amplitude das oportunidades em educação experiencial e nos fazer pensar a respeito dos elementos que, mesmo não sendo aparentes, estas possam ter em comum:

- ♣ *Autenticidade*: as atividades e suas consequências devem ser percebidas como relevantes para a vida dos participantes; elas devem fazer sentido dentro do seu universo.
- ♣ *Ser ativo* no processo de aprendizado, usando seu potencial criativo, buscando soluções originais para as situações e problemas encontrados.
- ♣ Utilizar a *experiência vivida* como fonte de recursos em face aos desafios e refletir sobre os pensamentos, sentimentos e ações que cada situação suscita.
- ♣ *Fazer a ponte* entre a situação de aprendizado e as questões, projetos futuros, ideais e sonhos dos indivíduos e dos seus grupos.

2. METODOLOGIA

2.1 Escolha das empresas e estruturação das oficinas

Para que este estudo acontecesse numa situação a mais real possível, minimizando distorções que podem ocorrer em situações laboratoriais, foi firmada uma parceria com a empresa METANÓIA – Educação nos Negócios¹⁷. Esta empresa atua no mercado desde o início dos anos 80 e focou seu trabalho no desenvolvimento de equipes e lideranças de pequenas e médias empresas. Em conjunto com a equipe da METANÓIA, foi proposto aos seus clientes um programa de desenvolvimento humano, onde a ferramenta central seria a música. A partir do levantamento das empresas interessadas foram selecionadas três empresas que formaram a base do trabalho de pesquisa de campo. Juntamente com os gestores das empresas e o próprio grupo de colaboradores, foram levantadas as *questões-tema* relevantes, que cada grupo gostaria de tratar. Nas empresas, doravante denominadas apenas como A, B e C, as questões-tema escolhidas para o trabalho foram:

- ♣ Empresa A - Foco no cliente, saber ouvir, pensar fora dos padrões condicionados, sair da zona de conforto, experimentar o novo.
- ♣ Empresa B - Comunicação.
- ♣ Empresa C - Atenção no fluxo do processo, visão sistêmica, fortalecimento do sentimento de equipe.

Uma vez definidos estes objetivos, foram elaborados os programas com os conteúdos e exercícios musicais pertinentes a cada caso e a agenda de trabalho. Foram realizadas dez oficinas nas empresas A e C e nove oficinas na empresa B, com uma periodicidade média quinzenal, ao longo de oito meses. Cada empresa teve seu processo correndo de forma independente das demais. As oficinas tiveram lugar nas dependências da própria empresa.

2.2 Os participantes

A cada empresa coube decidir como seriam convidados os participantes do projeto, podendo tanto ser um grupo já existente de uma área definida (financeiro, produção, planejamento etc.), como um grupo misto, reunindo colaboradores de diferentes áreas e níveis hierárquicos da organização. Os participantes deveriam não só aderir de forma voluntária ao projeto, mas também vê-lo como uma real possibilidade de crescimento pessoal e profissional; portanto, deveriam desejar participar.

17. Sítio na internet: <http://www.metanoia.net>.

Os grupos tiveram entre 11 e 15 participantes, de modo a propiciar que as vivências musicais coletivas tivessem uma boa consistência e diversidade, mas também para que não se perdesse no grupo a dimensão do indivíduo. Os participantes leram e assinaram um termo de consentimento utilizado em pesquisas na área da psicologia social, para garantir o status ético do estudo e preencheram uma ficha de cadastro com seus dados pessoais e de formação. Um gestor do processo, representante da empresa, se responsabilizou por toda a logística e aspectos práticos das oficinas.

2.3. O facilitador

O papel do facilitador neste estudo foi desempenhado pelo próprio pesquisador. Esta sobreposição de papéis se aproxima daquilo que é classificado por Moreira (2002 p. 51) como “observação participante”, se diferenciando desta pelo fato do facilitador dirigir e interferir intencionalmente nos processos do grupo. Neste caso, o pesquisador teve um alto grau de interação com seus pesquisados, participando integralmente nas atividades. Todos tiveram consciência de seu duplo status e ele desfrutou do consentimento do grupo para ali estar e conduzir o processo. Admitindo que o aprendizado de cada participante resultou de sua interação com os colegas, com a própria música e com o facilitador/pesquisador, coube a este buscar uma fluência natural entre propor, participar, viver e observar a si mesmo e ao grupo ao longo da ação. Neste sentido, ressalta-se a importância de ter-se utilizado um registro em vídeo das oficinas. Isso tornou possível, mesmo que posteriormente e já fora de contexto, resgatar os acontecimentos e aplicar um novo e quiçá mais objetivo olhar sobre o processo vivido.

2.4. A coleta de dados

Ao término de cada oficina, os participantes foram convidados a registrar em um livro, seu “diário de bordo”, as impressões, sentimentos, imagens, reflexões e aprendizados que tiveram durante o encontro. Estes textos são parte integrante da base de dados da pesquisa.

Por serem as oficinas momentos altamente dinâmicos, complexos e ricos em detalhes e, para que se pudesse fazer uso das informações no momento da análise dos dados, pareceu necessário que todo processo fosse gravado em vídeo. Este registrou a movimentação do grupo e serviu de “testemunha” do processo.

Era esperado e compreensível que registrar em vídeo este tipo de vivência pudesse causar algum tipo de constrangimento e ser uma interferência no processo. Para minimizar este efeito optou-se por ter uma câmera estática, montada no fundo da sala, com lente aberta captando o ambiente geral das oficinas. Gravar as oficinas mostrou-se um recurso importante, dada a incapacidade do pesquisador de observar a totalidade do curso dos eventos, uma vez que desempenhou simultaneamente o papel de facilitador e foi parte integrante do fenômeno.

Completando as fontes de registro e informação da pesquisa, foram feitas duas entrevistas individuais com cada um dos participantes das oficinas. Estas ocorreram antes do início do processo e após seu término. Deste modo, pode-se ter uma percepção do caminho individual de cada participante e se pode observar o efeito do trabalho ao longo do tempo. As entrevistas foram de caráter semi estruturado, conforme descrito por Moreira (2002, p. 55), partindo de um roteiro com algumas perguntas pré-definidas, que visavam obter informações relativas aos objetivos da pesquisa, mas estavam abertas a outras questões e necessidades do entrevistado.

2.5 A reflexão sobre os dados

Tendo como base um conjunto de informações, de caráter essencialmente qualitativo, procedeu-se a análise dos dados da seguinte maneira:

1. Foi feita uma *descrição* das atividades realizadas.
2. As anotações dos diários e das entrevistas foram compiladas e foram buscados conceitos gerais que poderiam dar sentido ao fenômeno. Foram assim identificadas e organizadas categorias que serviram para agrupar as citações de natureza semelhante, assim também se reconhecendo o que era dessemelhante.
3. Procurou-se reconhecer o que é *essencial* à caracterização do fenômeno, deixando de lado tudo aquilo que se mostrou supérfluo e que, uma vez retirado, conforme descrito em Moreira (2002, p. 89), não afeta a integridade do fenômeno.
4. De posse do conteúdo resultante e reconhecida a estrutura essencial do objeto de estudo, foi possível trilhar um caminho *interpretativo* (hermenêutico), por se entender que este é um passo importante, assim como coloca Langdridge (2008, p. 1138) e, ao seu final, gerar, como resultado, uma *imagem* a mais completa possível da questão em estudo.

3. DESENVOLVIMENTO

3.1. As oficinas

O cerne deste projeto foi o conjunto de oficinas onde os participantes foram conduzidos através de vivências musicais diversas. Estas foram agrupadas nas seguintes categorias:

3.1.1 Exercícios rítmicos e motores

Estando ciente de que os participantes chegavam para as oficinas vindos de diferentes departamentos e que eles normalmente haviam permanecido sentados ou em posições de pouca mobilidade, optou-se por dar início ao trabalho com uma série de exercícios rítmico-motores caracterizados a seguir: 1 - Imitação rítmica, com palmas e pés; 2 - jogos com células rítmicas distribuídas entre pares ou no grupo todo, (PETRAGLIA, 2012); 3 - improvisação coletiva. Estes exercícios naturalmente levaram a uma rápida integração do grupo, bem como proporcionaram uma reconexão com o corpo.

3.1.2 Canto

Por ser a voz e o canto o meio expressivo primordial da musicalidade humana (MENUHIN & DAVIS, 1981 p. 7.), foi dada, nas oficinas, uma especial importância e espaço ao canto coral, bem como a noções básicas de técnica vocal. O trabalho de aquecimento foi realizado utilizando-se de exercícios da “Escola do Desvendar da Voz” (WERBECK-SVÄRSTROM, 2004). Após um breve aquecimento, foram cantadas canções e cânones diversos tais como: “As praias do Ceará” (cânone de Aricó Jr.) , “Pescaria” (Dorival Caymmi), “Baião de ninar” (cânone - autor desconhecido), Primavera (cânone - autor desconhecido), “Ode à Alegria” (versão adaptada pelo facilitador do coral “Freude schoner Götterkfunken” do IV movimento da IX Sinfonia de L. v. Beethoven); “Cânone de aniversário” (Pär Ahlbom), “O Tatu” (cânone húngaro com letra adaptada para o português).

3.1.3 Trabalho com instrumentos musicais

Nas atividades foram usados diversos instrumentos musicais simples tais como:

- ♣ Gongos afinados – cada participante recebia um gongo (um tom) e uma baqueta. O conjunto formava uma escala com a qual era possível tocar músicas em conjunto.

- ♣ Metalofones Pentatônicos – tocados individualmente ou em duplas.
- ♣ Tubofones - tubos de PVC afinados que se percutem com placas de borracha.
- ♣ Jogo de Liras – peças de madeira sobre as quais se estira um jogo de cordas afinadas em um único tom. Para tocar o instrumento basta escorregar os dedos sobre as cordas.
- ♣ Percussão variada - tambores, caxixis, agogôs, címbalos, troncos de eucalipto etc..

Os instrumentos musicais desempenharam diversos papéis durante as oficinas, dentre estes podemos citar: enriquecer rítmica e harmonicamente as canções; mediar o processo de comunicação, especialmente nos vários exercícios de diálogos não verbais; atuar como instrumento-personagem nas criações de histórias musicais.

É importante mencionar que se trabalhou frequentemente com o princípio de *instrumento coletivo*, ou seja, um instrumento composto de várias unidades que podem ser distribuídas entre os integrantes de um grupo. No caso de um Jogo de Gongos, Liras ou Tubofones, cada unidade é capaz de emitir e apenas um tom, e seu executante necessita então se relacionar com os demais para que uma música possa se manifestar.

3.1.4 Jogos e exercícios focados no processo auditivo

Foram feitos vários exercícios de conscientização do processo auditivo: exercícios com os olhos fechados onde apenas se buscava identificar a fonte sonora e sua localização; descrições de sons e suas qualidades; reconhecimento de parâmetros sonoro-musicais como agudo e grave e células rítmicas; escuta entre as várias vozes de um cânone, consonâncias e dissonâncias etc..

3.1.5 Criação musical

Partindo de pequenas improvisações, às vezes só de alguns compassos, em meio a um refrão sustentado pelo grupo ou simplesmente criando frases musicais para tecer um diálogo, os participantes foram gradativamente expandindo sua expressão musical até serem solicitados a criar pequenas “peças” para caracterizar um tema ou criar a trilha musical para um conto. O objetivo principal destas atividades foi proporcionar aos participantes um contato com seu potencial criativo musical e reconhecer a possibilidade de fazer música “a partir de dentro”.

Estas atividades, suas adaptações e variantes, foram definidas e orientadas para propiciar momentos de aprendizado condizentes com as questões-tema definidas originalmente como foco do trabalho e foram ajustadas à medida que o processo se desenvolveu. É importante ressaltar que o foco foi sempre a possibilidade de elaboração pelo indivíduo e pelo grupo das questões-tema, o que inevitavelmente passava por questões de postura, atitude, habilidades pessoais e profissionais e, portanto, mesmo que fosse esperado um aprimoramento de habilidades musicais, estas foram somente uma consequência do trabalho realizado e de importância secundária.

A fim de tornar mais palpável a experiência vivida pelos participantes, segue uma breve descrição de alguns dos exercícios realizados.

Na empresa B onde a questão-tema era a Comunicação, foi feito, entre outros, o seguinte exercício: o grupo foi dividido em trios e cada trio recebeu um metalofone pentatônico com duas baquetas. Dois participantes sentavam-se frente a frente, cada um com uma baqueta. O terceiro ficava ao lado como observador. Sem poder usar a voz os participantes com as baquetas deveriam tecer uma “conversa” tocando o metalofone. Pode-se observar que frases se sucederam e cada dupla encontrou uma dinâmica própria na “conversa”. Alguns foram mais exaltados, outros mais respeitosos, outros aparentemente tinham pouco “assunto”, outros um tanto “tagarelas”. Após algum tempo trocavam-se os papéis e um dos que tinha tocado passava a ser o observador. Quando todos tiveram sua vez o trio pode conversar sobre a experiência e ao final todo o grupo fez uma reflexão em plenária.

A partir de um exercício como este surgiram aprendizados sobre as várias dimensões de um diálogo e o quanto normalmente é dito de forma não verbal. Cada participante também se tornou mais consciente de sua postura diante do outro, uma vez que foi colocado em evidência o “como” cada um se coloca, independente do conteúdo (o “quê”) é expressado.

Aqui, toca-se um ponto importante do potencial educativo (e por que não também terapêutico) da música: ao subtrair-se o conteúdo verbal de um discurso, revelam-se os sentimentos, as intenções e a intensidade de cada expressão. Estas, por sua vez, são altamente reveladoras do que vive no interior de um sujeito, muitas vezes de modo oculto à sua própria consciência. Ao emergir, esta camada interior pode ser contemplada, reconhecida e processada de forma consciente, tornando o sujeito um pouco mais senhor de si mesmo.

Na empresa C, onde a questão-tema englobava a atenção e o fortalecimento do espírito de equipe, um exercício aparentemente simples mas bastante efetivo mostrou-se altamente educativo.

Todos haviam aprendido uma canção cujo texto se referia à “Primavera”. Quando o grupo alcançou uma razoável segurança para cantar a melodia, foram distribuídos gongos (um para cada participante) cobrindo toda a escala e os tons utilizados na canção. Como os gongos foram distribuídos aleatoriamente, a primeira tarefa dos participantes foi ordenar os mesmos de maneira lógica e em seguida encontrar em que momentos seu tom deveria soar para que a melodia completa pudesse ser ouvida. Em seguida, o grande desafio foi encontrar em conjunto, a fluência adequada que expressasse a melodia que cada um individualmente e todos em conjunto podiam ouvir interiormente. Na prática isso não é tão simples e exigiu do grupo uma alta dose de concentração, percepção do coletivo e treino. Foi necessário conquistar uma sintonia fina entre a representação interna da melodia e sua execução compartilhada com outros sujeitos. É importante mencionar que o trabalho foi feito sem ajuda de um regente e, portanto, a referência era a própria melodia que todos queriam ouvir soando através dos instrumentos. Neste sentido não havia relações hierárquicas ou de poder de um participante sobre os outros, a própria música (ou se quisermos, o propósito consensualmente acordado, que se constituiu na própria música) era o guia.

Completa esta breve e parcial descrição dos trabalhos práticos nas oficinas o relato de uma das experiências realizadas com os participantes da empresa A. Estes buscavam aprimorar sua capacidade criativa, pensar fora dos padrões condicionados e desenvolver a coragem para o novo, expandindo sua capacidade de realização.

Em um dos encontros os participantes foram divididos em dois grupos e cada grupo teve a tarefa de propor um “tema” (verbalizado em uma frase ou palavra) ao outro. Na sequência, os grupos tiveram a tarefa de, em 30 minutos, criar uma pequena peça musical inspirada pelo tema recebido do outro grupo e em seguida apresentá-la.

Apesar de um variado conjunto de instrumentos ter sido disponibilizado, ambos os grupos, após um período de experimentação, acabaram optando por criar peças vocais baseadas na repetição de pequenas frases. O clima geral durante a realização do exercício foi descontraído, mas era evidente o esforço em superar a vergonha de expor suas ideias musicais, soltar sua voz e, no momento da apresentação, se colocar diante dos colegas apresentando algo tão singelo. Mesmo assim o grupo percebeu que era possível se aventurar em uma expressão musical própria e quão necessário é se expandir e superar os limites auto impostos, como demonstra o comentário de um participante¹⁸ ao final do processo:

18 Para salvaguardar a privacidade dos participantes do projeto serão omitidos os nomes destes nas citações.

Pude notar coisas que não tinha nem ideia que podia fazer... não mudamos a maneira de agir por "achar" que não podemos.... todos se superando, fazendo o que não imaginávamos... os encontros nos mostraram como somos capazes de desenvolver trabalhos que no fundo achávamos não ser possível.

Fizeram parte integrante das oficinas, momentos de reflexão, esclarecimentos e comentários, nos quais os participantes puderam manifestar suas percepções, sentimentos e descobertas; sendo a troca de experiências no grupo, um fator de fundamental importância para o processo de desenvolvimento individual e coletivo.

4. RESULTADOS

4.1 Categorias

A partir da leitura dos diários e das entrevistas foram identificadas as várias percepções dos participantes sobre aspectos da experiência vivida nas oficinas, e estas percepções foram compiladas e organizadas em cinco grandes categorias:

- ▲ **Descobertas e aprendizados** - conquista de novos pontos de vista, ampliação do conhecimento sobre algum tema, conquista de habilidades, conexões com a vida da empresa e a vida pessoal.
- ▲ **Percepções de si** - os sentimentos, as percepções corporais, considerações sobre a própria voz, reconhecimento de padrões, dificuldades e habilidades.
- ▲ **Percepções do outro** - as percepções sobre o grupo, a relação com o outro, as percepções do comportamento social.
- ▲ **Percepções sobre a música** - a relação particular com a música, a ação da música sobre si, expectativas, frustrações e conquistas em relação à música.
- ▲ **Percepções sobre o projeto e processo das oficinas** - desenvolvimento das oficinas, o significado do projeto, o impacto das oficinas sobre o fluxo do dia, a atuação do facilitador.

Vistas em conjunto estas categorias apresentam o panorama do que foi identificado pelos participantes como suas vivências, aprendizados e resultado do processo. Naturalmente, deve se considerar que entre a experiência vivida e seu relato há distorções, seja pela dificuldade da auto-observação, seja devido ao filtro da linguagem que sempre impõe seus limites e forma sobre o discurso. Todavia o relato verbal ou escrito é o principal meio de acesso que se tem à consciência de um outro ser (ENGELMANN, 1989) e, apesar das possíveis distorções, nos dá indícios sobre o que vive no interior de um outro sujeito.

4.2 As citações

Para ir ao encontro dos objetivos do presente estudo, selecionou-se, dentre as categorias, as citações onde foram mencionados os efeitos salutogênicos do trabalho, ou seja, aquelas que apresentaram resultados que poderiam ser entendidos como efeitos promotores de saúde da mente, da alma e do corpo e, portanto, terapêuticos.

A Tabela 1 apresenta a distribuição das citações dos participantes nas categorias correspondentes e o número de citações que foram identificadas com indicativas de uma ação salutogênia do processo.

Tabela 1: Distribuição das citações nas categorias

Categorias	N. de citações
Descobertas e aprendizados	213
Percepções de si	207
Percepções do outro	60
Percepções sobre a música	15
Percepções sobre o projeto e processo das oficinas	128
Total de citações	623
Citações mais diretamente indicativas da ação salutogênica do fazer musical	127

A seguir são apresentadas, a título de exemplo, algumas das citações relevantes para este estudo.

Fazia muita diferença ter a oficina, fiz questão de participar pois percebia que o dia mudava, ficava mais leve. Chegava “pilhada” e conseguia baixar o grau de nervosismo, ansiedade, deixava os problemas lá fora [...] Fazer as oficinas na 6a feira ajudava a liberar o estresse da semana, em contraste com os outros dias, saía mais leve, capacidade mental 100%. Após ficava refletindo sobre a relação dos exercícios com a empresa [...] A partir dos exercícios, tiveram muito pontos em que eu tive uma mudança de comportamento – o exercício do xilofone coletivo – percepção de passar informações contraditórias, coerência/incoerência, hoje é olho no olho [...] Nunca pensei que pudesse “brincar” com um instrumento, foi a primeira grande oportunidade de entender como seria a música para mim, poder me soltar, não ter vergonha foi muito bom. Esse despertar pode levar a alguma outra coisa. Comecei a ouvir mais música no trabalho, em casa em, vez da TV coloco uma música para lavar louça. Ganhei mais consciência de minhas próprias capacidades e dificuldades musicais, produziu uma expansão da consciência em relação à música. Ficou mais forte a consciência de o quanto eu gosto de música [...] Senti grande satisfação em cantar, trabalhar a voz me relaxa [...] Acho que hoje foi o dia mais intenso para mim. Cheguei agitada, foi difícil o exercício de coordenação entre os pés, as mãos, os ritmos...Meu corpo dizia uma coisa e meu cérebro dizia outra. Aos poucos fui me encontrando e fazendo conexões [...] Muito legal poder me perceber nos instrumentos. Consegui perceber os sons que eu emito com minha personalidade [...] Foi importante ter a consciência do meu corpo, o quanto os meus braços estão ligados às minhas pernas... Nas atividades eu percebi o quanto eles não se conversam. O quanto pra mim é difícil bater palmas e bater os pés. Então

uma coisa que pra mim não fazia sentido, que eu não tinha preocupação, hoje pra mim sei perceber isso e é importante esta conexão da gente se conhecer, coordenar estes movimentos e usar isso a nosso favor [...] Hoje gostei da "lira", um som que transmite tranquilidade e que deixa as pessoas relaxarem. Saio com uma paz interior ainda maior [...] Eu, a princípio, estava curiosa com o que podia acontecer e não me sentindo muito a vontade, mas me coloquei a disposição para o programa. Quando fizemos a roda e começamos as atividades fui me soltando a até me esqueci da gravação [em vídeo], foi muito mágico, pois não fiz nada disso nessa minha trajetória de vida. Me senti muito bem e saio hoje confiante que somos capazes de fazer qualquer coisa, precisamos é dar o primeiro passo, se está certo ou não, de alguma forma podemos contribuir [...] Percebi quanto é importante ouvir, esperar a vez do outro, não atropelar, ter calma, assim tudo fica mais harmonioso [...] Hoje foi um momento muito bom e agradável, participei com o tambor na narração de uma história, me senti muito importante no contexto. Consegui viajar e vislumbrar os personagens da história. Foi muito bom [...] No dia de hoje percebi que quando se ouve melhor, se canta melhor e no dia a dia, se escutarmos o cliente melhor, atenderemos suas necessidades com mais excelência [...] Um detalhe pessoal que eu pude notar é que apesar de poucos encontros ajudou na minha memória [...] Hoje ficou evidente a minha tendência em acelerar, isso não é positivo e vou me observar para melhorar [...] Que bom esse momento, precisava mesmo trabalhar minha concentração e fiquei mais relaxada e tranquila [...] Fazia diferença o dia que tinha oficina. Sou muito agitada, acabava estourando. Agora me sinto mais calma, mais serena [...] Percebi hoje uma coisa que quando cantamos até a dor vai embora, pois tava com tanta dor de cabeça e passou quando terminou [...] Hoje percebi que as vezes não fazemos o que precisa ser feito (o que o outro pede). Achamos que sabemos do nosso jeito e saímos fazendo sem saber o que o outro precisa [...] No dia do nosso encontro, quando chego 8:00 hs, logo penso no trabalho que tenho a fazer e se vou dar conta, mas quando vou para a sala e começamos a cantar é como se tudo estivesse se encaixando e ao terminar, saio com mais energia e muitas vezes com algumas respostas para o meu dia a dia. Estou muito feliz [...] Ontem cheguei em casa muito nervosa, cansada, fui para o quarto tirei uma hora para cantar e fiquei bem calma [...] Hoje me surpreendi com o fato de me sentir no fluxo. Mesmo chegando atrasada. Normalmente preciso de um tempo para me integrar à equipe e isso não aconteceu, foi mais fácil e mais leve, sem medo de julgamento. Estava me sentindo livre [...] A música traz a leveza para perceber a minha comunicação. Aumentei a minha consciência sobre a forma como eu me comunico-me, a percepção minha e do outro e qual o melhor modo de interagir [...] O exercício de acompanhar o tempo com as palmas me trouxe a sensação de centramento e força interior [...] Apesar de estar cheio de problemas pessoais com certeza a aula de hoje vai ser uma das poucas coisas que vai me relaxar essa semana [...] Hoje a aula foi muito divertida e engraçada. Gostei muito de tocar e pela primeira vez não tive vergonha de errar.

5. DISCUSSÃO

“Musicoterapia é um processo interpessoal no qual o terapeuta utiliza a música em todas as suas facetas – física, emocional, mental, social, estética e espiritual – para ajudar o cliente a melhorar, recuperar ou manter a saúde” (BRUSCIA, 2000).

Se entendemos a saúde como uma propriedade emergente no sistema dinâmico que integra as várias dimensões do sujeito (fatores biológicos, psico-sociais, econômicos, comportamentais, ambientais, biográficos, entre outros) (VANLEEUEWEN, WALTNER-TOEWS, ALBERNATHY, & SMITH, 1999), ações que favoreçam o desenvolvimento interno e social de uma pessoa, certamente devem contribuir para seu bem estar geral.

Como pudemos constatar pelos relatos dos participantes, as oficinas propiciaram em primeiro lugar uma ampliação da consciência sobre si e sobre o outro. Foram feitas descobertas sobre a própria corporalidade e sobre a voz. Comportamentos e modelos mentais se apresentaram e puderam ser reconhecidos criticamente pelos sujeitos. Em especial os exercícios rítmicos parecem ter propiciado não só uma nova percepção do corpo como uma conexão e apropriação por parte do sujeito dos seus membros e movimentos: um resgate da própria corporalidade para o ser. Em várias situações manifestaram-se sentimentos de pertencimento, alegria, unidade e realização conjunta. Houve, sem dúvida, situações desafiadoras, que em certos momentos levaram a uma frustração e a percepção de limites. Estas dificuldades desempenharam um papel necessário ao oferecer suficiente *resistência*, elemento fundamental ao desenvolvimento da consciência e alicerce da mesma. Sem a resistência, as dificuldades e a necessidade de exercício visando a superação das barreiras, dificilmente brotaria no final do processo o sentimento de conquista e realização que foi percebido pelos participantes. Foram registradas menções de diminuição de estresse, diminuição da ansiedade, melhora da concentração e da memória e até alívio de dor de cabeça. Um dado importante é que em diversas vezes foi notada uma mudança de atitude frente às questões do dia a dia após a passagem pela oficina. Como mencionado por um dos participantes:

O dia era mais leve. Toda vez que a gente sai da rotina pra ir para a matriz é maçante, chega aqui esta tudo atrasado. Mas nos dias da oficina não. Chegava aqui estava tudo atrasado mas logo tudo entrava em ordem. Era uma terapia. Talvez não fosse o dia, era eu mesma, a gente... Chegava aqui preocupada, mas não com as coisas técnicas. A gente refletia sobre o aprendizado que a gente teve e nestes dias ficava mais com a atenção na equipe.

Naturalmente, seria prematuro atribuir uma causação direta do fazer musical a estas percepções; elas muito bem poderiam ser resultado de vários e indeterminados fatores agindo conjuntamente. O simples fato de se interromper uma atividade cotidiana e, por duas horas, se dedicar a algo diferente, pode ser o suficiente para provocar uma alteração substancial no estado geral de uma pessoa. Todavia deve-se perguntar: qualquer tipo de interrupção levaria ao mesmo resultado? Teria a música algo específico que poderia justificar a percepção de tal mudança de estado?

É justamente na busca de respostas a estas perguntas que a abordagem da Musicoterapia Musico-centrada e os pensamentos que a fundamentam, pode ser de grande ajuda.

Como filósofo da música, Viktor Zuckerkandl (1976) forneceu um corpo de pensamentos que serviu e serve em grande medida para fundamentar as práticas e resultados da abordagem Nordoff-Robbins e, conseqüentemente, da Musicoterapia Musico-centrada. Ao refletir sobre como o fenômeno geral da música poderia servir a atividades tão díspares, como, por exemplo, o canto de guerreiros marchando para uma batalha, um canto de oração, uma mãe ninando seu filho, uma cantoria de homens embriagados um bar, sejam estes uma expressão contemplativa ou uma grande agitação, o autor faz a seguinte proposição:

“Há um elemento comum a todas estas diversas expressões, que é a necessidade de auto abandono; todavia isto não é um dar as costas ao ser, não é uma negação, mas um alargamento, uma intensificação do ser, uma quebra das barreiras que separam o ser das coisas, o sujeito do objeto, o agente da ação, contemplador daquilo que é contemplado: é uma transcendência da separação, sua transformação em uma unicidade (togetherness)” (ZUCKERKANDL, 1976, p. 23).

Desenvolvendo esta ideia, Queiroz (2003, pp. 19-20) aponta que nas situações cotidianas “não musicais”, nossa atenção é dirigida aos objetos exteriores estabelecendo uma cisão entre eu e o objeto necessária às operações práticas. Este é o caso do “caçador diante de sua caça, o cientista diante de seu objeto de estudo, o cozinheiro diante da preocupação da execução impecável de uma receita, o jogador de xadrez diante dos lances sempre decisivos”. Em situações assim, não é comum encontrar pessoas musicando. Cantar, ou fazer música, parece mais natural em situações onde se busca um envolvimento de natureza emocional ou existencial com o outro ou consigo mesmo. Aqui podemos resgatar a ideia exposta anteriormente de que “a música busca contato”, um contato que promova a transcendência dos próprios limites, sem contudo dissolver a própria existência no outro. Pelo contrario, exige que estejamos plenamente acordados em nós mesmos, como sugerem os seguintes relatos:

As dinâmicas para nos percebermos enquanto equipe estão surtindo efeito. Consigo me perceber nessa atividade e fazer a conexão com o dia a dia, com o mundo em que vivo [...] Gostava muito de cantar. Gostei bastante do resultado do coral, quando as pessoas cantam juntas. Mesmo que sua voz não seja agradável, não tenha um dom... quando esta junto fica diferente, né? [...] Hoje foi bem interessante, principalmente na hora do canto. O que mais me chama a atenção e mais gosto é quando cantamos e percebo todos na mesma sintonia. É muito bonito.

Apreendemos com estas falas que uma experiência extraordinária pode, em alguns momentos, ser vivida pelo grupo: a vivência do *pertencimento*, o sentimento de contribuir para o todo e estar presente em si mesmo. Aqui o “*fica diferente*”, “*é muito bonito*” ou “*fazer a conexão*” indicam mais do que uma satisfação momentânea, apontam para um estado de ser transformado pela experiência estética, no caso, uma experiência musical da qual os observadores são os próprios realizadores. A constatação deste sentimento de união e pertencimento proporcionado pela experiência musical responde em parte como a música pode proporcionar uma elevação do estado de ser de uma pessoa. Mas precisamos ainda compreender que processo ou elementos da própria música propiciam tal situação.

Deve-se abordar aqui, mesmo que brevemente, um ponto central na arte musical: o papel dos tons e das estruturas temporais na música. Mais uma vez é Zuckerkandl (1976, pp. 97-139) quem direciona nosso pensar para a natureza intrínseca dos elementos musicais.

Primeiramente deve-se reconhecer que o universo dos tons é um sistema unitário em si. Musicalmente falando, não existem o Lá ou o Ré sustenido isolados ou como entes independentes e autônomos. Eles ganham seu significado musical na relação que estabelecem entre si. Para deixar isso mais claro recorre-se a uma analogia com o nosso sistema numérico. Não existe o número “3” ou o “27” como entes autônomos. Eles só possuem significado matemático na medida em que estabelecem uma relação um com o outro e com os demais elementos do seu sistema. Ao entrarmos em contato com um ponto deste sistema (um número), de modo inevitável adentramos a rede de todo o sistema; mesmo que em estado latente, potencial. O mesmo acontece com os tons. Ao ouvirmos um único tom, este está conectado por sua natureza intrínseca a uma rede de tons, que dão ao tom original seu significado musical. É esta rede de tons, que se manifesta em forma de escalas, que por sua vez possibilitam o surgimento de intervalos musicais e acordes: as bases do nosso paradigma musical. Não é nosso intuito neste artigo desenvolver e aprofundar esta questão, mas deve ficar claro que um tom isolado perde seu significado musical, torna-se um mero fato acústico, uma vez que, conforme Zuckerkandl (1976), fica impossibilitado de manifestar suas “qualidades dinâmicas” na relação com outros tons. Pode-se entender estas *qualidades dinâmicas* como aquilo que em última instância possibilita a experiência musical: a vida do tom e a vida entre os tons.

No que toca o elemento temporal da música um fenômeno análogo ocorre, só que agora não são as alturas dos tons, mas sim as suas durações relativas. O elemento rítmico se constrói fundamentalmente sobre proporções objetivas de tons curtos e longos; ou seja na exata proporção em que um tom é mais curto ou mais longo que seus vizinhos e os demais tons de toda a peça musical. Mais uma vez, o que dá sentido musical no âmbito temporal é a *relação* intrínseca das durações e não a duração absoluta de um tom isolado.

No caso do presente estudo, o que importa é reconhecer que ao fazer música o sujeito se imbuí das relações implícitas na música e é alçado a um plano onde vive necessariamente um mundo de *relações medidas e ordenadas*, mas também *vivas e criativas*. É a percepção desta ordem que indica o “afinado” ou “desafinado”, o “estar no tempo” ou estar “fora do tempo”, o ajuste ou desajustes entre as várias vozes de um coral. Do mesmo modo, é neste plano das relações musicais que o sujeito tem a liberdade de expressar de modo original sua musicalidade: cantar uma melodia que expresse os estados mais profundos de sua alma. Desta forma ao experimentar a música o ser humano, encontra, a partir de si mesmo o elemento objetivo e ao mesmo tempo pessoal que pode conectá-lo com o outro. Pode-se dizer mais, não apenas conectá-lo com o outro, mas também conectá-lo com seu corpo, com seus membros, com seus sentimentos e de modo mais profundo, com sua própria identidade sob forma de música. Conforme se tentou caracterizar no início deste texto, a musicalidade é um elemento constitutivo do ser humano, alojada em seu cerne como uma fonte criativa. É partindo deste pressuposto que a abordagem Nordoff-Robbins, um dos fundamentos da Musicoterapia Musico-centrada, propõe como caminho terapêutico o acesso à *musicalidade essencial* (na conceituação Nordoff-Robbins chamada de “music child”), a partir da qual forças de auto desenvolvimento podem ser mobilizadas. O terapeuta (no nosso caso seria o facilitador) atua lançando questões musicais ao paciente.

“O terapeuta está com efeito propondo questões musicais; e a criança – ao responder espontaneamente à música, ao terapeuta e à situação – está comunicando continuamente seu *self*, e o estado do *self*. Ao fazer isto a criança também comunica a individualidade daquele *self* – a vontade diretiva interior, sua capacidade para afirmar ou expressar a si mesma ou comunicar seus potenciais à medida que eles se manifestam, e suas propensões inerentes. De modo que na resposta da criança, nós experimentamos junto com o *self*, o ser-dentro-do-*self*. E é no ser-dentro-do-*self* que vive o potencial de desenvolvimento criativo” (ROBBINS & ROBBINS. 2000. p.55).

Mesmo não se tratando de crianças com alguma deficiência (como é o caso ao qual a citação acima se refere), mas de adultos dentro da faixa de normalidade, pode-se entender que o princípio seja o mesmo. A partir do contato direto com o fazer musical o sujeito responde com sua musicalidade essencial manifestando junto com ela algo central do seu ser. Ou seja: busca em seu âmago aquilo, e só aquilo, que tem a força de expandir os limites (poder-se-ia dizer limitações) que obstruem sua plena realização como indivíduo. A música neste sentido desfruta do privilégio de acessar de forma direta e profunda o que vive latente como força criativa e força de desenvolvimento dentro de cada ser humano. As citações abaixo, extraídas dos relatos dos participantes do projeto e aqui destacadas apenas como exemplo, apontam para este “alargamento” da individualidade propiciado pelo fazer musical, que se manifesta como superação de dificuldades e desenvolvimento no âmbito pessoal e social:

Fiquei impressionada com o centramento e conexão do meu corpo como um todo após a primeira atividade [...] Percebi que todos temos um talento especial dentro de nós e somos capazes de fazer coisas que nunca pensamos em fazer. Nunca passou pela minha cabeça que eu sou capaz de cantar [...] Estou um pouco triste porque hoje é a última aula. Vou sentir falta destes momentos. Hoje tive que enfrentar minha vergonha frente a frente e acho que consegui superá-la.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo procurou-se apresentar, como um trabalho prático no âmbito da educação empresarial por meio da música teve, para além dos resultados vinculados diretamente aos objetivos da proposta, uma resposta percebida pelos participantes como salutogênica. Este resultado pode ser compreendido a partir da capacidade que o fazer musical participativo tem de envolver as pessoas e conduzi-las a expressar musicalmente sua própria individualidade. Procurou-se estabelecer um diálogo entre a prática e os resultados do projeto com alguns dos fundamentos da Musicoterapia Músico-centrada por se entender que esta abordagem fornece o suporte teórico e metodológico adequado para interagir com o que foi realizado.

Os relatos dos participantes indicam ganhos no que toca a autopercepção, aprendizados sociais, momentos de alívio de estresse e, sobretudo, uma expansão de suas potencialidades humanas e musicais. Entende-se também que estes ganhos podem representar recursos para a manutenção de sua saúde individual e da saúde do próprio ambiente social no qual os participantes estão inseridos.

É importante destacar que em todo projeto a música sempre se colocou não como um fim em si mesma, mas como um campo de experiência e como elemento catalisador onde os participantes puderam ser desafiados, mobilizados e despertados para sua própria musicalidade. Apesar de o projeto das oficinas não ter tido a priori uma intenção terapêutica, reconhece-se um paralelismo com a prática musicoterapêutica assim como aparece descrita em Bruscia:

“a musicoterapia não é simplesmente a utilização da música, mas a utilização de experiências musicais. As implicações de adicionar ‘experiência’ à ‘música’ são sutis, porém importantes. Isto significa que o agente da terapia não é visto apenas como sendo a música (isto é, um objeto externo ao cliente), mas principalmente a experiência do cliente com a música (isto é, a interação entre pessoa, processo, produto e contexto). Portanto, o papel do musicoterapeuta vai além de prescrever e ministrar a música mais apropriada, ele também envolve desenvolver a experiência do cliente com aquela música” (BRUSCIA, 2000, p.113).

No que se refere à assim chamada Musicoterapia Organizacional, ou seja, uma ação mais direta e intencional do uso da música em contextos de trabalho para a promoção da saúde ou do bem estar social, concorda-se com Bruscia (2000, p. 243) quando este afirma que ela ainda é algo novo e carece de desenvolvimento. Neste sentido, espera-se que experiências como as que foram realizadas ao longo deste processo possam dar subsídios a futuros trabalhos. O que parece certo é que, independente da forma ou do propósito com que se realize, a música deve continuar a oferecer um manancial inesgotável de possibilidades criativas para o desenvolvimento tanto individual quanto social do ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALERONI, N. F., & SILVA, L. R. (2011) Musicoterapia com trabalhadores: uma visão fenomenológica das publicações brasileiras. *Revista NEPIM*, Curitiba, 2, 95-199.
- BRANDALISE, A. (2003) Musicoterapia Músico-centrada: das influências à sistematização do paradigma por André Brandalise. *I Jornada sobre Musicoterapia Músico-centrada*, São Paulo.
- BRUSCIA, K. (2000). *Definindo Musicoterapia*. (M. V. F. Conde, Trad.). (2.^a Ed.). Rio de Janeiro: Enelivros.
- CARVER, R. (1996). Theory for practice: A framework for thinking about experiential education. *Journal of Experiential Education*, 19(1), 8–13.

- DEWEY, J. (2005). *Art as experience*. New York: Penguin Group.
- ENGELMANN, A. (1989). Relato verbal, principal representante da consciência-2 humana. *Ciência e Cultura*, São paulo, 41(7), 680-685.
- GOETHE, J.W. (1985). *Goethes Gedanken über Musik*. Frankfurt: Insel Verlag.
- LANGDRIDGE, D. (2008). Phenomenology and critical social psychology: directions and debates in theory and research. *Social and Personality Psychology Compass*, 2/3, 1126-1142. doi: 10.1111/j.1751-9004.2008.00114.x
- MENUHIN, Y., & DAVIS, C. (1981). *A música do homem*. São Paulo: Martins Fontes.
- MOREIRA, D. A. (2002). *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- PETRAGLIA, M. P. (2012). Jogos rítmicos, motores e sociais. In G. JORDÃO, G., R. R. ALLUCI, S. MOLINA, & A. M. TERAHATA (Coord.), *A musica na escola* (pp. 246-24). São Paulo: Allucci & Associados Comunicações.
- QUEIROZ, G. J. P. (2003). *Aspectos da musicalidade e da música de Paul Nordoff*. São Paulo: Apontamentos Editora.
- ROBBINS, C., & ROBBINS, C. (2000). Self communication in music therapy. In K. BRUSCIA, K. (Ed.), *Case studies in music therapy* (pp.55-72). Barcelona: Gilsum Publishers.
- VANLEEUVEN, J. A., WALTNER-TOEWS, D., ALBERNATHY, T., & SMITH, B. (1998). Evolving models of human health toward an ecosystem context. *Ecosystem Health*, 5(3), 204-219. doi: 10.1046/j.1526-0992.1999.09931.x
- WERBECK-SVÄRDSTRÖM, V. (2001). *A Escola do Desvendar da Voz*. São Paulo: Antroposófica.
- ZUCKERKANDL, V. (1976). *Man the musician*. Princeton: Princeton University Press.

**WALDORF SCHOOLS MUSIC EDUCATION APPROACH AS INSPIRATION
FOR WORK IN OTHER CONTEXTS**

*“A proposta de educação musical nas escolas waldorf como inspiração para o
trabalho em outros contextos”*

SILVA, Erika de Andrade¹⁹; PETRAGLIA, Marcelo (Coord.)²⁰

Resumo

No Brasil, desde 2008 testemunhamos a efervescência de debates acerca da volta da música para a escola. A lei 11.769 torna a música conteúdo obrigatório em todas as escolas brasileiras, desde a educação infantil até o ensino médio. No entanto, muito se tem discutido a respeito dos profissionais que assumirão este desafio, das metodologias e conteúdos envolvidos e da função da música na escola. O que pretendo compartilhar com o leitor são algumas observações e reflexões, realizadas a partir de vivências durante minha trajetória profissional, tanto como educadora musical atuando em uma escola Waldorf, quanto como docente em cursos de Licenciatura em Música em duas universidades do interior paulista. Seja supervisionando estágios ou ministrando disciplinas pedagógicas, observo inúmeros questionamentos de músicos e educadores musicais a respeito da volta da música para a escola. O foco deste trabalho é descrever a proposta de educação musical praticada nas escolas Waldorf. Presente no Brasil desde 1955, esta pedagogia conta com mais de 50 anos de experiência, portanto, é possível identificar nos caminhos já trilhados, possibilidades e indicações para a Educação Musical, tanto na escola tradicional quanto em projetos socioeducativos. Este texto trará um breve histórico acerca da pedagogia Waldorf e descreverá o currículo musical, desde o jardim de infância até o ensino médio. Serão abordados também os aspectos que envolvem a formação humana do professor, seus conhecimentos, habilidades, atitudes e competências e por fim, será apresentado um balanço das possíveis aplicações dessas experiências para a educação musical em outros contextos.

¹⁹ ERIKA DE ANDRADE SILVA – Licenciada em Música pela Universidade de Ribeirão Preto, UNAERP, especialista em Musicoterapia (UNAERP) e mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Educadora musical na escola Waldorf João Guimarães Rosa (RP), docente e coordenadora do curso de Licenciatura em Música da UNAERP. BRASIL. E-mail: esilva@unaerp.br

²⁰ MARCELO SILVEIRA PETRAGLIA – Licenciado em Música pela Universidade de São Paulo, Mestre em Biologia Geral e Aplicada pela Universidade Júlio Mesquita Filho – UNESP e doutorando em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo. BRASIL. E-mail: marcelo@ouvirativo.com.br

Abstract

Brazil has, since 2008, been the seat of heated debates on putting music back into public and private schools. Recent legislation (Law 11.769) declared music a required subject in all Brazilian schools from preschool through high school. Much has been discussed, however, as to the professionals who will take on this challenge, the methodology and content involved as well as the role of music in the schools. Here, I present some personal observations and reflections based on experiences during my career as a music educator in a Waldorf school as well as a professor in Music Education programs at two universities in São Paulo State. In supervising student teachers or giving pedagogy courses, I am witness to innumerable queries from musicians and music educators having to do with the return of music to the schools. This paper describes the intent the music education curriculum used inside Waldorf schools. Waldorf education in Brazil has an over 50-year history since its beginnings in 1955. The many trails already forged offer possibilities and recommendations for Music Education both in traditional schools as well as in educational social programs. This text offers a brief description of Waldorf pedagogy and will describe the music curriculum used from preschool through high school. I also discuss the human formation of teachers, of their knowledge, abilities, attitudes and skills. Finally, I present suggestions for possible applications of these experiences for music education in other contexts.

Palavras-chave: *Educação musical; Pedagogia Waldorf; Música na escola.*

Keywords: *Music education; Waldorf pedagogy; music in schools.*

Data de submissão: Junho de 2013 | **Data de publicação:** Setembro de 2013.

Introdução

No Brasil, desde 2008 testemunhamos a efervescência de debates acerca da volta da música para a escola. A lei 11.769 torna a música conteúdo obrigatório em todas as escolas brasileiras, desde a educação infantil até o ensino médio. No entanto, muito se tem discutido a respeito dos profissionais que assumirão este desafio, das metodologias e conteúdos envolvidos e da função da música na escola.

Ao longo de 20 anos de carreira na área da educação musical, pude vivenciar o processo ensino-aprendizagem em diversos espaços, como em escolas especializadas em música, escolas regulares públicas e privadas, em aulas particulares, além de projetos sociais. O que pretendo compartilhar com o leitor são algumas observações, a partir de vivências realizadas durante minha trajetória profissional, com diferentes públicos, desde crianças até idosos.

O foco deste trabalho é discutir a educação musical sob o prisma das escolas tradicionais e dos projetos sociais, comparando com a proposta antroposófica, praticada nas escolas Waldorf.

Atualmente existem mais de 900 escolas Waldorf espalhadas pelo mundo. Presentes no Brasil desde 1955, a educação musical inserida na proposta pedagógica Waldorf, conta com mais de 50 anos de experiência. Portanto, é possível identificar nos caminhos já trilhados, possibilidades, experiências e indicações para a Educação Musical, tanto na escola tradicional quanto em projetos sócio-educativos.

Este texto, a princípio, trará um breve histórico acerca da pedagogia Waldorf e de suas propostas. Logo depois, de forma objetiva, haverá a descrição do currículo musical Waldorf, assim como os principais conteúdos musicais, desde o jardim de infância (educação infantil) até o ensino médio. Serão abordados também os aspectos que envolvem a formação humana do professor, seus conhecimentos, habilidades, atitudes e competências e por fim, será apresentado um balanço das possíveis aplicações dessas experiências para a educação musical em outros contextos.

Histórico Pedagogia Waldorf no Brasil

A pedagogia Waldorf baseia-se na compreensão do ser humano e do mundo a partir Antroposofia (ciência espiritual), criada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner (1861-1925). Segundo Steiner “a nossa mais elevada tarefa deve ser a de formar seres humanos livres que sejam capazes de, por si mesmos, encontrar propósito e direção para suas vidas”.

Com este pensamento, Steiner propôs que a pedagogia não seja um sistema rígido, portanto não existem receitas, fórmulas e repetições monótonas de conteúdos e metodologias de ensino. Cada educador, ao descobrir-se, deve também descobrir os educandos, de modo que construam possibilidades de ensinar e aprender mutuamente: “cada qual precisa desdobrar de modo artístico seu próprio ser e entregá-lo com espontaneidade” (FRIEDENREICH, 1990, p.14).

A pedagogia Waldorf é proposta nos âmbitos do pensar, do sentir e do querer de forma equilibrada e integrada. Por pensar, podemos compreender todos os processos cognitivos, da percepção, da memória, da abstração, do pensamento, das conexões, das comparações e relações mentais, ou seja, tudo o que envolve o intelecto. Por sentir, podemos compreender uma educação que contempla a imaginação, a fantasia, os sentimentos, os desejos e as expressões artísticas e, todo o mundo invisível interno e externo relacionado às emoções. Por querer, é possível compreender o movimento, à vontade, o impulso que nos move para transformar o mundo.

De forma esquemática podemos associar o pensar à região da cabeça; o sentir à região do tórax, mais precisamente ao sistema cardio-respiratório; e o querer ao sistema metabólico motor (abdome e membros) (LANZ, 2005, p.32).

É possível afirmar que a educação contemporânea tem se preocupado muito mais com a construção do pensar, e muitas vezes, desconsidera e até mesmo menospreza os âmbitos do sentir e do querer. Por exemplo, podemos verificar a quantidade de horas diárias destinadas ao intelecto como a resolução de problemas, a leitura e escrita. Os estudantes dedicam grande parte dos seus dias a estas atividades e geralmente permanecem fechados no ambiente da sala de aula, sentados em suas cadeiras, muitas vezes executando poucos movimentos corporais e quase nunca tem espaço para manifestar seus sentimentos e pensamentos próprios.

As consequências desse modelo de educação são seres humanos pouco comprometidos com as necessidades da sociedade atual, voltados para seus próprios interesses, tecnicistas e “duros” emocionalmente.

A educação musical nas escolas Waldorf não está a serviço da aquisição de conhecimento e de habilidades musicais, nem é tratada de forma isolada das demais atividades e conteúdos vivenciados, e sim, está intrinsecamente associada à formação humana, à conquista do desenvolvimento pessoal e das relações sociais, à educação estética, ao despertar da sensibilidade e dos valores.

Estando entre o pensar (cabeça) e o querer (abdome/membros), o sentir (tórax) é a região responsável pelo sistema rítmico (respiração, pulsação). É neste âmbito que as artes, e especialmente a música, agem de forma harmoniosa, integrando os dois polos: intelecto e vontade.

Os elementos musicais ritmo, melodia e harmonia estão diretamente relacionados com a trimembração humana: pensar, sentir e querer.

Podemos associar o ritmo ao movimento, ao gesto, à energia terrena que se manifestam pelas batidas de mãos e pés, pela dança, pela parte mais inconsciente de nosso ser.

Já a expressividade, a emoção, a plataforma de sensações em que os acordes e cadências são construídos e se relacionam é denominada harmonia.

A harmonia, juntamente com a articulação, o timbre e a dinâmica, é responsável por direcionar a qualidade sonora, o “clima” musical, a sensação de alegria, tristeza, suspense. É possível então relacionar a harmonia ao sentir: através dela podemos compreender a natureza de determinada música. Esta é a parte semiconsciente do nosso ser. Muitas vezes sentimos, mas não temos consciência de nossos sentimentos, emoções.

A melodia é uma construção lógica. Encadeada de determinada maneira promove um discurso, semelhante à linguagem falada ou escrita, tanto que denominamos da mesma forma: frases, sentenças, períodos... Sendo assim, cada motivo inciso pode ser considerado como unidades de sentido (palavras), que se relacionam e dão sentido às ideias e que permitem a comunicação humana. Sendo assim, a melodia está relacionada ao intelecto, ao pensar, pois nos permite compreender a direção, a intenção, e o sentido do discurso musical. Esta é a parte mais consciente de nosso ser, é onde nos expressamos com intencionalidade.

Sendo assim, uma educação musical deve contemplar os três elementos ritmo, melodia e harmonia de forma equilibrada, sem privilegiar ou restringir nenhum dos elementos.

De forma prática e bastante redutiva é possível dizer que numa aula de música, os alunos devem realizar movimentos corporais, trabalhos de coordenação de pés e mãos em diversos níveis de dificuldade para que trabalhem a vontade, o querer – através do ritmo.

Precisamos também estimular o pensamento, o discurso musical, através do canto e de instrumentos melódicos como a flauta, por exemplo, assim estaremos contemplando o pensar na formação musical.

Já o sentir deve ser explorado pelas sensações provenientes de vivências harmônicas, que iniciam de forma rudimentar com um ambiente de quintas, através de ostinatos no xilofone, ou cordas soltas de instrumentos de arco, passando pela escala pentatônica. Num segundo momento, podem ser apresentados os modos gregos e então as escalas diatônicas, maiores e menores.

Cada sistema tem seu ambiente e a criança, desde pequena, passa por essas vivências sonoras e as registra no âmbito do sentir. Já o jovem experimenta os sons cromáticos e vivencia as dissonâncias e escalas exóticas, a fim de compreender essas novas formas de sentir e de se relacionar, inclusive com as tensões e expansões que esse material sonoro-musical pode oferecer.

Currículo

A pedagogia Waldorf tem como base de sua metodologia de ensino a compreensão do mundo a partir da visão do micro para o macro, ou seja, as crianças aprendem a partir da sua relação com o mundo, com as pessoas, dentro da escola, da família, para, ao longo dos 12 anos escolares, compreenderem as questões mais complexas da humanidade e do universo.

A educação musical na escola Waldorf preocupa-se em apresentar os conteúdos curriculares respeitando a faixa etária e o desenvolvimento da criança, usando a mesma lógica percorrida pela história da humanidade.

Inicia-se o trabalho musical na educação infantil estabelecendo-se ritmos que ajudam a organizar a rotina da criança, marcados por movimentos de contração e expansão (brincar fora – no parque, brincar dentro – na sala). As propostas musicais não tem a intenção de “ensinar” a criança, mas proporcionar a integração delas nas rodas, chamadas de rodas rítmicas, que geralmente trazem como tema as épocas do ano (Festas cristãs como a Páscoa, São João, Natal...). Na roda rítmica, as crianças cantam, se movimentam, brincam e se relacionam. Utilizam-se objetos e brinquedos provenientes exclusivamente de materiais naturais (madeira, sementes, tecidos de algodão, lã, areia). Esses instrumentos possibilitam reproduzir sons da natureza como o pau de chuva, os apitos, o carrilhão, os triângulos, os sinos e guizos, e outros como xilofones e flautas

pentatônicas e o Kântele²¹. Estes instrumentos são utilizados para sonorizar histórias, e as crianças assumem a função de apresentá-los quando o personagem designado para determinado instrumento surge (chuva, vento, pássaros, rios, estrelas). Assim, ela aprende o momento de tocar e de silenciar, a partir da observação do mundo. O canto precisa ser suave, na região aguda, apropriada à voz infantil, em uníssono e baseado na escala pentatônica. Melodias folclóricas podem ser vivenciadas.

Por volta do 1º e 2º ano, aos poucos são inseridos outros instrumentos como a flauta doce (geralmente de madeira, para preservar o contato com elementos naturais e vivos) e pequenos instrumentos de percussão.

No terceiro ano, temos uma grande mudança no desenvolvimento da criança, uma fase denominada rubicão. Segundo Marina Calache (2008) aos 9 ou 10 anos de idade inicia-se uma época na qual a consciência da criança amplia-se, ela sai daquele mundo seguro, onde a confiança no adulto é plena e irrestrita e começa a perceber que todos têm falhas. A vivência dos modos maiores e menores é bem-vinda nesse período. Músicas modais e tonais já são desejáveis também. Nesta fase, a criança já pode experimentar cantar em cânone, vivenciando a melodia no seu grupo e ao mesmo tempo no outro, porém com defasagem de tempo. O cânone proporciona treino para independência, mas ao mesmo tempo, se integra ao todo. Nesta fase também acontece uma vivência com instrumento de corda, violino, que exige delicadeza, concentração, integração entre a respiração e o movimento, interiorização dos sons.

No 4º ano, os alunos devem conhecer o bairro, a cidade e o estado em que vivem. É desejável que eles possam conhecer um pouco da cultura local, cantando o hino da cidade, visitando locais importantes como teatros e museus, conhecendo grupos musicais e artísticos de origem local e regional, ampliando os conhecimentos a nível estadual.

No 5º ano esses conteúdos se expandem para as regiões do Brasil. Ritmos, danças, festas, músicas são vivenciados com grande variedade. Músicas provenientes de civilizações antigas como Pérsia, Egito, Grécia também são estudadas.

No 6º ano o tema América Latina proporciona grande variedade de ritmos, músicas andinas. A inserção da flauta contralto e o domínio da subdivisão rítmica ternária proporcionam maiores recursos, gerando grande entusiasmo nas crianças. Os estudos sobre Roma antiga pode trazer ritmos de marcha e a sonoridade do canto em latim.

²¹ O Kântele é um instrumento originário da Finlândia, foi resgatado por Rudolf Steiner no início do século XX. Pertence à família das liras e é composto de um jogo de cordas montadas sobre uma caixa acústica de madeira.

No 7º e 8º ano, os estudos se ampliam para África, América do Norte, Europa, Ásia, Oceania permitindo aos alunos um grande contato com as diversas sonoridades provenientes destes locais, entre os períodos renascentista e clássico. Biografias de compositores são pesquisadas, a música erudita ganha ênfase neste período.

No final do 8º ano, há a preparação de uma peça teatral, quando os alunos já devem conseguir compor coletivamente algumas canções para serem utilizadas como trilha sonora do espetáculo.

As atividades de criação musical (composições e improvisações) estão sempre presentes, iniciando no jardim com jogos de palavras e ritmos até o ensino médio, quando ganham profundidade e complexidade. Os ensaios são realizados em pequenos grupos e isso auxilia no estreitamento das relações sociais, com desenvolvimento da cooperação e da ajuda mútua.

No ensino médio, as atividades de leitura e escrita, teoria, harmonia, ganham mais espaço, e a compreensão da música do ponto de vista estrutural, formal, estético e filosófico são abordados.

A música é estudada cronologicamente, desde o romantismo até os dias atuais, a partir dos aspectos culturais e de suas diferentes funções: como arte, entretenimento, terapia, linguagem, em seus diversos usos e recursos. O objetivo é chegar até a atualidade, abordando inclusive conhecimentos relacionados com a tecnologia, com as diversas mídias e com música de vanguarda.

O professor

O professor, de acordo com a proposta pedagógica Waldorf assume, nas 3 fases do desenvolvimento humano (no três primeiros setênios) papéis diferentes.

Na Educação infantil (jardim), o professor é a autoridade a ser imitada, ou seja, o modelo, portanto seu comportamento, sua forma de conduzir, sua fala, seus gestos serão reproduzidos pela criança. A criança precisa sentir confiança, segurança para se desenvolver de forma saudável, portanto, o professor precisa proporcionar um ninho de aconchego, de calor e proteção, para que ela vença os principais desafios do primeiro setênio: andar, falar e pensar.

No ensino fundamental, o professor é a autoridade amada, que ajudará a criança a desvendar o mundo. Os conhecimentos apresentados de forma artística auxiliam a criança a ser tornar um ser humano mais sensível, a formar as bases do comportamento ético, da cidadania e da responsabilidade consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Nesta fase, a criança descobre as belezas do mundo. O mundo é belo e o professor deve conduzir os conhecimentos valorizando artística e esteticamente tudo o que faz.

No ensino médio, o professor é aquele que traz a verdade. O adolescente precisa sentir nas atitudes do professor a sinceridade, a franqueza, a justiça. O mundo é verdadeiro. A partir deste prisma é possível discutir as grandes questões da humanidade, as dificuldades que o ser humano enfrenta no mundo e as possíveis formas de transformações da sociedade atual.

Além de uma formação técnica, acadêmica e artística, o professor ainda precisa cuidar de sua autoeducação, do autoconhecimento e procurar manter um permanente espírito investigativo de sua ação no mundo, incluindo a análise de sua prática pedagógica e de sua relação com os alunos. Relação esta baseada no respeito, na consideração do outro como um ser dotado de individualidade, e, no amor, imprescindível para que o processo ensino-aprendizagem seja efetivo.

Quanto à educação musical nas escolas tradicionais

A educação musical na escola deve ser ministrada pelo licenciado em música, todavia, de acordo com o cenário atual, é possível que outros profissionais como os bacharéis e mesmo os professores de artes ou os pedagogos lecionem música na escola. É preciso então, que existam a médio e longo prazo, projetos e ações que visem à profissionalização do educador musical assim como a valorização e o favorecimento dos cursos de Licenciatura em Música.

Para que haja de fato uma educação comprometida, que forme integralmente seres humanos mais autônomos e livres, é preciso uma educação sólida, com disciplinas e projetos transdisciplinares, transversais. Não basta haver pequenas abordagens esporádicas, fragmentadas e redutivas, como as que ocorrem eventualmente, durante as aulas de Artes; o professor generalista precisa conhecer, dominar e trabalhar com as quatro linguagens artísticas: dança, teatro, música e artes visuais, ou seja, muitas vezes estas áreas são ministradas durante um bimestre.

De forma descontínua, superficial e teórica estão sendo ministradas, em grande parte das escolas, as aulas de artes.

Havendo professores com formação específica em cada uma das linguagens artísticas, com tempo e espaço no currículo destinado para as aulas de teatro, dança, artes visuais e música tudo seria diferente.

A música, assim como todas as demais disciplinas poderia contextualizar os inúmeros conteúdos e integrar o currículo geral, buscando dialogar com as diversas culturas do mundo. É possível, mesmo numa escola tradicional, ou num projeto social que haja aproximação entre o professor de música e os demais profissionais, buscando pontos comuns para projetos em parceria.

O desenvolvimento do currículo musical acompanhando a evolução da humanidade ajudaria o professor a organizar os conteúdos de forma lógica e natural, acompanhando também o desenvolvimento da criança.

Os alunos inseridos num projeto de educação musical escolar longitudinal deveriam ao final do ensino médio conhecer história da música, teoria musical, cantar e tocar instrumentos, criar e improvisar, discutir a respeito de diferentes sistemas de afinação, tecnologia musical e produções musicais atuais. Esses conteúdos proporcionam que os adolescentes tenham uma formação prática, artística, e principalmente crítica, que reflitam sobre suas escolhas e sobre a diversidade cultural existente no mundo.

Quando o currículo respeita as fases do desenvolvimento físico, anímico e espiritual da criança e do jovem, proporciona que os conteúdos e o repertório sejam organizados de forma a auxiliar no equilíbrio do pensar, do sentir e do querer, despertando e ampliando a consciência sobre si e sobre o mundo. O professor, independente do espaço em que atua, pode planejar suas aulas contemplando estes três diferentes aspectos do ser humano, trabalhando de forma a integrar estas habilidades, sem privilegiar uma em detrimento da outra.

Experiência vivida

Tanto como professora de música em escolas públicas quanto como supervisora de estágio na universidade pude vivenciar ao longo de muitos anos como a música na escola ou em projetos sociais está distante do ponto em que pensamos que ela mereça e possa estar, do seu potencial. Os reais objetivos da educação musical ainda não são plenamente atingidos, na maioria das escolas. Segundo minhas experiências e de acordo com muitos dos relatos de estagiários dos cursos de Licenciatura em Música, há muitos problemas, brevemente apresentar a seguir:

A – Na maioria das escolas não há professor especialista em música, ou seja, o professor de artes ou o professor unidocente quem ministra as aulas de Música. Os estagiários deveriam adquirir experiência através da observação, preparando-se para carreira docente, no entanto, o que acontece, muitas vezes, é que precisam auxiliar os

professores durante as aulas, pois esses não tem formação específica na área, muitas vezes não possuem noções básicas de música, sendo que a atuação dos estagiários, no mínimo, acaba por garantir mais qualidade ao trabalho realizado.

B – Grande parte dos coordenadores pedagógicos não possui formação artística musical e geralmente são essas pessoas que organizam as festas e eventos escolares. Sendo assim, há pouco cuidado com a escolha do repertório, que via de regra, é inadequado do ponto de vista estético, do vocabulário, da faixa etária e da adequação à tessitura vocal da criança.

C – Não há espaço próprio destinado às aulas de música. Geralmente as atividades precisam ser realizadas na própria sala de aula, necessitando nova organização do espaço, perdendo-se muito tempo com a retirada de carteiras para qualquer atividade corporal. Outro grande problema é que as salas de aula vizinhas ficam prejudicadas devido ao som produzido no momento da aula de música, causando conflitos entre professores.

Às vezes as aulas são ministradas na quadra, na biblioteca, na sala de informática ou no pátio, ou seja, em espaços não adequados para a realização das aulas de música.

D – Faltam equipamentos e instrumentos em quantidade e qualidade para todos. Geralmente o professor de música empresta seus instrumentos pessoais para realizar seu trabalho. Quando a escola ou o projeto social possui equipamentos e instrumentos, geralmente são os que foram confeccionados pelas próprias crianças ou são de baixa qualidade. Independente do instrumental utilizado: cordas, sopro, percussão, etc, muitas vezes a quantidade de instrumentos também é pequena para o número de alunos atendidos.

E – Falta de clareza a respeito dos objetivos das aulas de música. Muitas pessoas ainda não compreenderam que a música faz parte do desenvolvimento humano e que é uma área do conhecimento independente. Muitos professores, coordenadores pedagógicos e diretores acreditam que a música deva estar a serviço das festividades escolares e que as aulas de criação musical são “perda de tempo”. Estimular a improvisação, o diálogo sobre música(s), a composição coletiva e a aquisição de conhecimento específico, muitas vezes, não é prioridade para essas pessoas. O importante, neste caso, é que as crianças se apresentem.

F – Conflitos a respeito das metodologias de ensino: geralmente nas escolas tradicionais são aplicadas metodologias de ensino que abordam os seguintes aspectos: foco no conteúdo, o professor é o detentor do conhecimento, há distância entre o conteúdo aprendido com a realidade vivida pelo aluno, entre outros. Nos projetos sociais, muitas

vezes o potencial da música e da educação musical são subaproveitados, geralmente porque o objetivo é tirar as crianças da rua. Nem sempre a qualidade é buscada. Com a falsa pretensão de incluir, muitas vezes as crianças e adolescentes se afastam e evadem pela falta de motivação por não serem desafiados e encorajados a criar e a manifestar suas compreensões a respeito da música (KATER. 2004) As propostas pedagógicas musicais modernas buscam o foco no aluno, a construção coletiva do conhecimento a partir de experiências e diálogo, relação de respeito mútuo entre professor e alunos. Buscam ainda a aproximação com o cotidiano da criança e do jovem, trazendo para a sala de aula as referências sonoras e musicais que esses alunos ouvem e praticam no seu dia-a-dia. Muitas vezes, essa metodologia de ensino, que promove a liberdade de expressão, a integração entre o corpo e o sentimento e pretende em última instância, que os seres humanos sejam livres, criativos e independentes. Essa metodologia muitas vezes é condenada pelos professores tradicionais, pois temem que seus alunos se rebelem, pensam que podem perder o controle da turma e que os alunos se tornem críticos de mais, dificultando o trabalho deles. Esta é a descrição de uma relação ensino-aprendizagem bastante autoritária, presente em grande parte das escolas hoje.

Muitos estagiários relatam a dificuldade de realizar atividades mais livres e criativas, devido às críticas dos professores de sala. Alguns relatam também que são desencorajados pelos coordenadores e administradores dos projetos sociais a buscar qualidade nos trabalhos desenvolvidos, uma vez que somente o fato do aluno estar frequentando as aulas já é o suficiente.

Estes são apenas alguns dos problemas existentes.

São grandes os desafios que a educação musical precisa enfrentar, porém, com uma sólida formação do professor, com investimentos, com cursos de capacitação, é possível, em longo prazo, mudar este cenário.

É preciso também ressaltar que iniciativas como parcerias entre escolas, ONGs e projetos sociais e universidades, através de convênios de estágios tem alterado positivamente as práticas em educação musical em todo país.

Segundo um levantamento realizado por Jordão (2012) e demais autores, diversos secretarias de Estados da federação tem buscado diálogo e orientações para práticas em educação musical nos cursos de licenciatura em Música. Algumas escolas abrem espaço para os universitários implantarem projetos inovadores e atualizados com a realidade local.

Outra iniciativa bastante positiva é o projeto financiado pela Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – CAPES, denominado PIBID. Segundo o site da Capes “o Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Além da integração universidade-escola, é possível ressaltar que tais projetos também promovem a curiosidade, a investigação e a produção de conhecimento dos estudantes e docentes, ampliando e favorecendo as pesquisas científicas.

Considerações finais

Diante dos pontos levantados é possível pensar que alguns aspectos dependem muito mais da vontade do educador musical do que de uma mudança no modelo estrutural da educação escolar atual ou da administração dos projetos sociais, ou seja, é preciso que a profissão do professor seja, de fato, uma vocação, que a sala de aula seja compreendida como um espaço de descobertas e que os alunos sintam prazer em conhecer. As dificuldades são imensas, porém, algo precisa ser feito para melhorar este cenário.

Somente aguardar por políticas públicas e projetos da iniciativa privada que favoreçam o desenvolvimento das artes e da educação, no âmbito escolar e social, não é suficiente. É preciso que a formação de professores de educação musical, seja ampliada em quantidade e qualidade, e que sejam cada vez mais conscientes do seu papel, de sua importância na sociedade. É preciso engajamento para pensar e discutir a respeito da música, da educação e da relação de ambas com os seres humanos.

Se o professor iniciar o trabalho pensando em criar uma relação professor-aluno mais respeitosa, conhecendo as pessoas e descobrindo seus interesses, estabelecendo uma organização dos conteúdos curriculares que seja mais coerente, aproximando a música dos conteúdos das demais áreas do conhecimento, compreendendo e valorizando a cultura local, considerando a música do outro e suas diferenças, é possível pensar numa educação musical que proporciona, em última instância, uma educação promotora do autodesenvolvimento e da paz.

REFRÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FONTEERRADA, M. T. O. (2008). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação* (2.ª Ed.) São Paulo: Editora da UNESP.

FRIEDENREICH, C. A. (1990). *A educação Musical na escola Waldorf: sugestão para o ensino*. (E. Asbeck, Trad.). São Paulo: Editora antroposófica.

JORDÃO, G., ALLUCCI, R. R., MOLINA, S., & TERAHATA, A. M. (2012). *A música na escola*. São Paulo: Allucci & Associados comunicações.

KATER, C. (2004). O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, 10, 43-51.

LANZ, R. (1998). *A pedagogia Waldorf: Caminho para um ensino mais humano*. São Paulo: Antroposófica.

STEINER, R. (2012). *A arte e estética segundo Goethe*. (4.ª Ed.). São Paulo: Editora Antroposófica.

RICHTER, T. (Ed). *Objetivo pedagógico e Metas de ensino de uma escola Waldorf*. (R. Lanz, Trad.). Brasil: Publicação da Federação das Escolas Waldorf no Brasil FEWB.

WEBGRAFIA

Site da Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior - CAPES - www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid

Site da Sociedade antroposófica brasileira. <http://www.sab.org.br/antrop/>

Site escola Waldorf João Guimarães Rosa. www.waldorfribeirao.org

Site da Federação as escolas Waldorf no Brasil. www.federacaoescolaswaldorf.org.br

Site ouvir ativo www.ouvirativo.com.br

Site da escola Waldorf Polen - <http://www.polen.org.br/escolas-waldorf/>

Site da escola Waldor Rudolf Steiner <http://www.ewrs.com.br/index.php/pedagogia-waldorf>

O SURGIMENTO DE GÊNEROS MÚSICAIS POPULARES PARA PIANO NA *BELLE ÉPOQUE* CARIOCA

The rise of popular music genres for piano in the Carioca belle époque

AUGUSTO, Paulo Roberto Peloso²²

Resumo

Os símbolos da nova música popular que surgiu a partir da década de 1870 na cidade do Rio de Janeiro são inequívocos. O piano, representando status e poder para a classe dominante e emblema do próprio romantismo, foi incorporado paulatinamente aos salões das classes populares, onde ocupou aí um lugar privilegiado no grupo do choro, marco da música popular na *belle époque*. Ao mesmo tempo, o surgimento de novos gêneros musicais populares, entre eles o tango brasileiro, que dominaram neste momento a produção musical para piano, trouxeram como protagonistas os chamados pianeiros.

Abstract

The symbols of the new popular music that arose, starting in the 1870's in the city of Rio de Janeiro are unmistakable. The piano, representing status and power for the dominant class and an emblem of its very romanticism, was, little by little, incorporated in the living rooms of the popular classes, where it occupied a very special place in the "choro" group, the mark of popular music in the *belle époque*. At the same time, the flourishing of new popular musical genres, among them the Brazilian tango, that dominated at this very moment the musical production for piano, brought as protagonists the so-called "pianeiros".

Key-words: *Brazilian tango - carioca belle époque - popular music for piano - musical genres.*

Palavras-chave: *tango brasileiro - belle époque carioca - música popular para piano - gêneros musicais*

Data de submissão: Setembro de 2013 | **Data de publicação:** Dezembro de 2013.

²² PAULO ROBERTO PELOSO AUGUSTO - Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo e Professor Associado do Departamento de Composição da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (cursos de Graduação e Pós-Graduação). BRASIL. E-mail: paulopeloso@yahoo.com

1. Relações entre música popular e poder

A partir da década de 1870, podemos observar, no âmbito da cidade do Rio de Janeiro, o surgimento de novos gêneros musicais populares, que representaram, desde então, a fala de uma nova classe que se afirmava e uma proposta artística original, assim observada tendo em vista a cristalização de uma nova estética musical urbana. O ambiente cultural deste momento e em especial na virada do século, ocupado em todos os setores pela classe dominante, não privilegiava ou sequer permitia as manifestações culturais populares, estas vistas então como sinal e expressão do atraso em que estava imerso o país. Esta hostilidade implicava a adesão a um modelo de desenvolvimento e progresso, representado pela cultura francesa e ao consumo, tanto de produtos e mercadorias, quanto de músicas da moda parisiense, assim como o gosto pelas demais manifestações artístico-culturais daquela metrópole. A elite burguesa brasileira transformou os salões familiares e os teatros em espaços de auto reconhecimento, tomando por paradigma sempre o código artístico-musical francês, através do qual se expressavam, negando a validade de um outro código, principalmente o que fosse advindo das camadas subalternas, que recordavam uma realidade a ser esquecida. Este preconceito, entretanto, não colidia com a afirmação do ideal de nação brasileira ou conceito de brasilidade, uma vez que, segundo a óptica da elite dominante, ao se promover o progresso e o desenvolvimento do Brasil de acordo com os cânones dominantes da metrópole francesa, o nação encontraria assim sua identidade mais genuína. Na realidade, este era um ideal da burguesia brasileira de participar da chamada sociedade civilizada.

Neste momento, em que o músico popular é excluído do processo de construção da nação pela elite brasileira, a música popular urbana, que surge no Rio de Janeiro, apresenta uma nova proposta estética, caracterizada na seguinte fusão: de um lado o aproveitamento das formas musicais em voga na Europa, para a dança e o canto, como, por exemplo, a polca; por outro lado a introdução de novas expressões rítmico-melódicas e harmônicas, que viriam consolidar uma nova estética musical urbana, ou seja, um contraponto aos ideais estéticos europeizantes das elites. Como afirmamos, estes novos gêneros populares, como o tango, derivavam, na realidade, de composições de sucesso na Europa, especialmente em Paris. Observamos que o tango antes de ser acolhido pelas plateias cariocas, no início da década de 1870, já fazia enorme sucesso nos teatros parisienses, tendo, por isso mesmo, logo interessado a compositores brasileiros, como Henrique Alves de Mesquita, que logo o introduziram em suas operetas.

Esta predileção nos revela, também, que as camadas subalternas, longe de rejeitarem por completo o código musical das elites e em especial seus gêneros musicais favoritos - como forma de resistência à dominação e discriminação - assimilaram no discurso musical popular elementos importantes das falas dominantes, como as próprias formas musicais, com todas as implicações tonais, rítmicas e culturais.

Um outro elemento forte de assimilação das falas dominantes na música popular foi a incorporação do piano no conjunto instrumental do Choro. Este último possuiu, sem dúvida, a formação que melhor caracterizaria a música popular urbana na chamada belle époque: flauta, violão, cavaquinho, entre outras possibilidades, com a participação do piano, que se tornou indispensável em conjuntos de choro, como o de Chiquinha Gonzaga.

A incorporação do piano teria um significado especial. Na realidade, tratava-se de um símbolo importante, não somente musical, mas principalmente de poder e de ascensão social. Isto porque o piano era o símbolo de status da burguesia europeia e veículo privilegiado do código musical burguês dominante: o romantismo.

Podemos observar, então, que a interpretação de obras populares ao piano, a aquisição deste instrumento - de preço elevado - e a localização do mesmo, em lugar de destaque nas salas das casas de família, bem como a estilização de diversos gêneros oriundos da elite, sinalizavam um indicativo de promoção ou integração social. Estava, assim, o músico popular em busca da respeitabilidade, sem se opor frontalmente à música da classe dominante, símbolo da repressão.

Assim, observamos um diálogo entre a música popular e a da elite, em que há mais sintonias do que oposições radicais, propriamente ditas. Notamos uma aproximação das falas, pela incorporação de diversos códigos musicais dominantes, que serão analisados neste artigo. O signo musical, contudo, é polissêmico, devendo-se ter cautela, então, na análise destas comparações, que remetem, por vezes, ao campo subjetivo das interpretações.

2. O tango brasileiro

Dentre as várias manifestações musicais que podemos localizar na cidade do Rio de Janeiro, no período compreendido entre 1870-1920, destacamos o gênero tango, pela grande repercussão que obteve nos salões da época, quer populares, quer da elite.

Contudo, ao observarmos seus antecedentes formais, a sua duração enquanto gênero musical, com todas as suas variantes criadas e, finalmente, os gêneros que lhe sucederam e que influenciaram o gosto musical popular, citamos Zamacois, quando se pronuncia sobre a transformação e renovação dos tipos formais:

“Cada tipo formal tem sua história - curta ou longa - e esta não pode dar-se nunca por definitivamente encerrada, pois os compositores, com bastante frequência, voltam ao antigo e esquecido, aspirando dar-lhe novas aparências. Ademais, em cada tipo formal devem registrar-se seus períodos de gestação, desenvolvimento, crescimento, etc. Houve tipos formais que desapareceram sem deixar rastro; outros houve que frutificaram e deram seiva a outros, e há os que sobrevivem, com maior ou menor força. Nenhum tipo formal de longa história pôde, como é lógico, permanecer invariável através dela. Não há, pois, que esperar, por exemplo, que uma sonata de hoje se ajuste aos moldes das primitivas e nem sequer das beethovenianas. Aqui, como em tudo, ‘renovar-se ou morrer’” (ZAMACOIS, 1985, p. 4).

Podemos, assim, observar que o gênero tango, nunca apresentou uma estrutura modelar fixa, variando muito a célula rítmica geradora, o andamento, a forma e a própria denominação, já que os títulos faziam, frequentemente, alusão a outras danças. Daí ser mais apropriado falar em “tangos brasileiros”.

Na década de 1870, o Rio de Janeiro assistiria à representação, em teatro, de uma nova dança: a habanera. Em 1871, o maestro Henrique Alves de Mesquita ao adaptar duas habaneras espanholas da peça “O jovem Telêmaco” deu-lhes o nome de tango.

A habanera, popularizada em Havana, Cuba, logo foi difundida na Espanha e o seu ritmo característico no acompanhamento , era o mesmo do tango, este na origem uma dança mexicana, que se diferenciava basicamente da habanera pela variação no andamento, acelerando aos poucos até acabar abruptamente. Da mesma forma que a habanera o tango mexicano difundiu-se na Espanha, ambas as danças foram posteriormente executadas em números teatrais em Paris, de onde Henrique Alves de Mesquita foi buscar o modelo para compor, então, o primeiro tango brasileiro, o qual denominou “Olhos matadores”, no mesmo ano em que fizeram sucesso as suas transcrições das duas habaneras espanholas, ou seja 1871, conforme relacionamos anteriormente.

Efetivamente, a acolhida do público a este novo gênero foi calorosa, tanto assim que no ano seguinte, 1872, compunha outro tango, agora para uma peça teatral, intitulado “Ali-babá ou os quarenta ladrões”, que obteve uma tal receptividade, que levou Machado de Assis a escrever na *Semana Illustrada*: “Ninguém se mata porque não tirou a sorte ou porque perdeu o primeiro ato do Ali-babá do Mesquita” (SIQUEIRA, 1969, p. 29).

Nesta obra, o Ali-babá, as características do tango nativo mexicano, recém chegado ao Brasil após um longo percurso via Espanha-Paris-Rio, são bem explicitadas, ou seja, é uma composição que inicia em andamento moderado, na segunda parte, *poco più*, já está bem mais movimentado, até que nos últimos seis compassos surge a indicação *stringendo* o que leva a acelerar cada vez mais, concluindo abruptamente.

Entretanto, esta composição não tem a mesma linguagem que os similares tangos espanhóis. A célula rítmica da habanera e do tango estão presentes na primeira parte ; na melodia podemos notar a célula frequente no lundu, , que pode ser entendida, também, como uma transposição popular (carioca), da rítmica característica da habanera . Na segunda parte, enquanto a melodia apresenta o ritmo da polca, com feições cariocas , o acompanhamento estabelece a pulsação do lundu . Assim, não deixava dúvida a procedência da nova dança: a música popular carioca.

Observamos, contudo, que o caráter fundamental desta composição - tango mexicano - conforme foi descrito acima, não se repetiria mais nas composições intituladas tango, mas sim as recorrências da habanera, sendo uma dedução nossa, que se tornou uma incoerência o título “tango brasileiro”, que melhor significado teria se fosse nomeado “habanera brasileira”. Ao fazermos uma análise do chamado tango brasileiro, concluímos pela necessidade de se entender este gênero no plural: tangos brasileiros. Contudo, não só devemos entender o gênero tango brasileiro no plural, como também analisar a pluralidade de interpretações válidas, a partir dos diversos componentes rítmicos e sociais que entraram em sua composição. Componentes estes que fazem referência muito diretamente às mais variadas e complexas manifestações musicais das classes menos privilegiadas, tanto quanto às músicas de salão das elites dominantes, sempre ao gosto francês.

3. Versões eruditas do tango

Na realidade, o ritmo empregado no tango e na havanera, como característico destas danças e que está tão presente no tango brasileiro, não é de origem recente. Nossa busca em direção de uma possível origem, tanto nos conduziu às músicas das camadas populares da América Espanhola, no início do século XIX, como também à música aristocrática da corte francesa da época de Luís XV, com o compositor e clavecinista Rameau (1683 - 1764).

Em sua composição para cravo *L'Égyptienne* podemos observar nos compassos 17, 18, 19, 47, 48, 50, 57 (entre outros), a presença da célula rítmica  na parte inferior. Esta referência só é consignada aqui em virtude de tratar-se de uma dança, que no caso, recebe um tratamento preponderantemente instrumental, como outras danças da época, que integravam as suítes. Não é um aproveitamento rítmico fortuito, mas sim bastante sugestivo. O que nos faz lembrar que grande parte das danças que integraram as suítes barrocas, dirigidas a uma plateia aristocrática, tinha origem popular, mantendo, inclusive, seus títulos originais.

Na Espanha o compositor e musicólogo Pedrell, da escola nacionalista, desenvolveu uma pesquisa aprofundada sobre a canção popular espanhola. Nas suas composições pode-se notar o emprego de células rítmicas específicas das danças populares, em especial do tango.

Outro compositor espanhol de expressão nacionalista, Albeniz, empregou em suas composições as células rítmicas próprias do tango. Podemos analisar em uma de suas obras para piano, intitulada tango, na qual está lançada toda a problemática rítmica e estrutural. Contudo é de se notar na melodia a presença da célula rítmica , em que as quiálteras iniciais, segundo Mario de Andrade, viriam, no Brasil, se transformar em ; que é um dos ritmos característicos do maxixe. Esta obra pertence a uma suíte intitulada *Espanha*.

Em Debussy (1862 - 1918) também pudemos encontrar a célula rítmica própria do tango. O Prelúdio III do segundo livro, intitulado *...La Puerta del Vino*, com a indicação expressa *Mouvement de Habanera*, exhibe claramente esta problemática, apresentando, igualmente um viés nacionalista, com a utilização da chamada escala árabe, integrante da música popular espanhola.

Este compositor, que empreendia a pesquisa tímbrica detalhada e a busca de sonoridades sempre novas, especificou logo no início deste prelúdio o seguinte caráter: *...avec de brusques oppositions d'extrême violence et de passionnée douceur*, indicando a concepção erudita destas danças populares.

Notamos que o compositor utilizou a indicação *habanera* e não *tango*. Assim, no tango brasileiro, existem mais traços do gênero habanera do que do tango, conforme mencionado anteriormente, uma vez que o tango se diferenciava da habanera pela flutuação contínua do andamento.

Nesta linha de argumentação ainda podemos citar Ravel (1875 - 1935), que em sua *Pièce en forme de habanera* dá um tratamento textural a esta composição semelhante ao tango de Albeniz, apresentando, contudo, uma outra linguagem, mas nomeando a obra não como tango, mas sim como habanera. É de se notar a indicação inicial do caráter *...Presque lent et avec indolence*. Assemelhando-se, assim, a Debussy, na escuta erudita destes gêneros populares.

Assim como os compositores franceses precedentes, Milhaud (1892 - 1974) empregou em suas composições os ritmos próprios da habanera e do tango. Entretanto, trata-se de um compositor que residiu no Rio de Janeiro, de 1916 a 1918, como secretário diplomático na missão de Paul Claudel e que pesquisou as diversas manifestações na música popular urbana carioca da época, em especial os pianeiros²³ que tocavam nos cinemas e por quem nutria particular interesse.

Neste caso, a observação do compositor francês foi feita a partir da audição dos tangos brasileiros, muitos deles executados por Ernesto Nazareth.

O momento histórico francês favorecia o chamado “primitivismo” das outras nações, que eram vistas como culturas a serem dominadas e incorporadas sob o eixo clássico-romântico europeu, passando por exóticas, mas “disciplinando-se” ao contato da cultura dominante. Um exemplo brasileiro deste primitivismo “dionisíaco” sendo submetido à esfera “apolínea” da linguagem “cultura” francesa é a coletânea de obras de Milhaud, que apresenta as chamadas melodias brasileiras visando ao exotismo, como em *Saudades do Brazil*, onde constatamos a presença sistemática da síncopa brasileira, mas numa linguagem politonal (como na peça *Corcovado*), conforme os cânones da música moderna da belle époque francesa.

4. Os tangos no Rio de Janeiro

Falamos anteriormente das possibilidades da transposição e adaptação da habanera cubano-espanhola-francesa à rítmica e linguagem da região do Rio de Janeiro. Comentaremos agora a conceituação social da dança de maior penetração popular, o maxixe, que era taxada de reles, imoral e proibida pela classe dominante, sendo motivo de constrangimento público a simples citação do termo maxixe.

²³ Termo algo depreciativo com que se chamavam os pianistas que tocavam música popular durante a belle époque carioca, independentemente de sua técnica bem apurada.

Em 1883, porém, o ator Francisco Correia Vasques mencionou e fez executar em público a dança proibida, assim na peça cômica de sua autoria encenada no teatro Santana e intitulada *Aí, caradura*, o maxixe foi dançado para o público de classe média que comparecera ao teatro para este fim. mas a partitura do referido maxixe indicava *polca-tango*, o que provava que o maxixe já era divulgado através do título *tango*, o que era bem aceito, executado e com penetração nos salões da elite.

Uma das razões que apontamos para a aceitação do termo *tango* como disfarce para a música do maxixe, ou mesmo das polcas e lundus mais agitados, é justamente a proveniência francesa deste termo, que fazia sucesso nos teatros parisienses, com outro conteúdo musical, como analisado anteriormente.

Podemos constatar uma segunda acepção para o termo *tango*, ou seja, como disfarce para as músicas proibidas, o que facilitava de maneira considerável aos compositores a circulação de suas partituras. Ao mesmo tempo evitava aos intérpretes e consumidores o constrangimento da discriminação:

“Para começar, o próprio nome maxixe devido à sua origem popular de última categoria, estava, como se viu, de tal maneira ligado à noção de coisa reles e imoral, que a sua indicação ostensiva implicava necessariamente no desagrado e no veto dos compradores de partituras para piano, que eram gente da classe média para cima” (TINHORÃO, 1986, p.69).

Só no choro - tango característico - de Chiquinha Gonzaga é, na verdade, um lundu, em vista do ritmo característico . Na parte C aparece a lembrança da polca . A nossa sugestão para o título seria polca-lundu.

Já no tango *Tupinambá* de Ernesto Nazareth, o ritmo acéfalo característico do maxixe é o que domina: , assim como a outra célula frequente, também desta dança, no acompanhamento: .

Nazareth, contudo rejeitava qualquer associação de suas obras com o maxixe, dizendo inclusive que as mesmas não deveriam ser dançadas, como analisaremos mais adiante. Não sendo destinadas à dança e nem ao canto, o compositor, com suas músicas, se aproximava do ideal clássico de Música Pura.

Notamos ainda que algumas variantes são detectadas nas partituras dos diversos compositores, no período 1870-1920.

Tango, tango brasileiro, tango característico, tango carnavalesco, tango meditativo, tango de salão, tango fado, tango habanera, tango milonga, são denominações frequentes que têm significado de acordo com o caráter derivado de cada obra. Assim o termo “característico” recorda a presença de algum ritmo de outra dança. Desta forma os outros adjetivos.

Mais sutil, porém é a insistência do adjetivo “brasileiro”, que não era tão frequente, conforme pudemos apurar, mas que se tornou quase obrigatório a partir de 1914, quando o tango argentino divulgou-se rapidamente em Paris (o que contou com incentivo oficial do governo argentino). O adjetivo “brasileiro” também deve ser visto com reserva, uma vez que o Rio de Janeiro, tendo sido capital do Brasil, deu, muitas vezes, o designativo “brasileiro” ou “nacional” a manifestações exclusivamente cariocas e até mesmo restritas a certas regiões do Rio de Janeiro. Na realidade, estamos em presença do *tango carioca* ou *habanera carioca*.

Uma outra leitura do tango brasileiro podemos desenvolver ao observarmos sua divulgação na Europa. Quando Antônio Lopes de Amorim Diniz, O Duque, e Maria Lino divulgaram em Paris o que chamaram de *le vrai tango brésilien* (EFEGÊ, 1974, p. 49), em oposição ao tango argentino, na realidade dançavam o maxixe. Entretanto, desenvolvemos uma crítica a estes dois dançarinos, que apesar de terem alcançado grande sucesso, não apresentaram aquela coreografia “proibida”, original da Cidade Nova, mas sim passos estilizados, inspirados na dança da bailarina Isadora Duncan, tendo sido por isso duramente criticados pela imprensa brasileira da época. Entretanto, mesmo modificada, a coreografia mantinha muito dos antigos traços, o que levou à proibição da Igreja e a consequente fama de “dança excomungada”.

5. Possibilidades formais do tango

Um destaque, na trajetória do tango brasileiro, é a obra do compositor Ernesto Nazareth. Segundo Tinhorão:

“A ideia de mascarar o aproveitamento do maxixe com o nome de tango ia mesmo constituir, no caso especial de Ernesto Nazareth, uma verdade imprevista. Embora muitos compositores da época, como a própria Chiquinha Gonzaga, tivessem chamado seus maxixes de tango, os tangos de Nazareth seriam na verdade os únicos que mereceriam esse nome, como distintivo de uma criação particular” (TINHORÃO, 1986, p.72).

Compartilhamos esta afirmação, uma vez que a análise das obras de Ernesto Nazareth, em confronto com as composições de seus contemporâneos, revela um conteúdo e linguagem próprios.

A influência da habanera sobre este compositor, como em nenhum outro, a ponto de anotar esta designação em dois de seus tangos, foi decisiva para que ambientasse suas músicas com as características próprias desta dança, merecendo em especial o título de tango, devido à originalidade.

Podemos, ainda notar uma outra particularidade em Nazareth, que foi a sua formação musical, fortemente clássica romântica, o que transparece nas suas composições, que não são cantadas (à exceção de duas obras cujas letras foram acrescentadas por Catulo da Paixão Cearense), e nem foram feitas para serem dançadas, conforme instrução do próprio compositor, que por várias vezes criticou a velocidade exagerada com que os intérpretes as executavam²⁴.

5.1 Tangos com ritmo de polca

Uma das possibilidades formais mais frequentes nas estruturas dos tangos é a apresentação do ritmo da polca, seja no acompanhamento ou na melodia. Em Ernesto Nazareth podemos observar claramente este procedimento. Por exemplo, no tango *Nenê* onde, após a introdução, toda a primeira parte se apresenta, no acompanhamento, com o ritmo  próprio da polca. Caso semelhante, igualmente de Ernesto Nazareth, é o Choro *Apanhei-te Cavaquinho*, que vem intitulado em algumas edições como polca.

Na realidade, podemos argumentar que de uma vez que várias polcas com a mesma estrutura rítmica, assim como outras danças, foram publicadas ou gravadas como tangos, este choro também pode e deve ser entendido como um tango, uma vez que se adapta estruturalmente a este gênero popular. Deve-se recordar ainda que o termo choro designava mais propriamente o conjunto musical do que um tipo de composição. Nesta obra, por exemplo, são colocados em relevo dois dos instrumentos mais característicos deste conjunto: a flauta e o cavaquinho.

²⁴ Verifica-se que esta crítica de Nazareth aos andamentos rápidos exagerados não tem sido acatada pela maioria de seus intérpretes posteriores.

5.2 Tangos com ritmo de lundu ou maxixe

Conforme abordamos anteriormente, a coreografia do maxixe era inaceitável para a cultura de elite da época. Contudo, os compositores com o objetivo de penetrar nos salões abastados, camuflavam a dança proibida com o sugestivo e aceito título de tango, como o *Corta Jaca* de Chiquinha Gonzaga. Este tango, na realidade, intitula-se *Gaúcho*, mas é conhecido popularmente como *O Corta Jaca*, que é o nome de um dos passos da coreografia do maxixe. *O Gaúcho* apresenta constantemente pausas nos primeiros tempos dos compassos (ritmo acéfalo), traço indicativo da presença de um dos ritmos do maxixe, também encontrável frequentemente no lundu. A execução deste tango escandalizou as elites do início do século, quando Nair de Teffé, esposa do então presidente Marechal Hermes interpretou-o ao violão no Palácio do Catete (KIEFER, 1986, p.12). Podemos observar em Ernesto Nazareth dois tangos de que apresentam a mesma problemática do *Corta Jaca*, reafirmando com isso o caráter de maxixe, que por sua vez era negado terminantemente pelo compositor.

5.3 Tangos com ritmo de habanera

Os tangos mais usualmente conhecidos apresentam o ritmo da habanera  e apresentam a contradição da fusão de duas danças - o tango e a habanera - conforme abordamos anteriormente.

Outro aspecto que favoreceu a divulgação maior deste ritmo foi a semelhança com o tango argentino, que o utilizava constantemente. Entretanto, ressaltamos ainda uma vez, que esta célula rítmica é apenas uma das várias possibilidades estruturantes, de acordo com os exemplos até agora apresentados.

Em *A Pera de Satanz* de Henrique Alves de Mesquita, que introduziu o gênero tango no Brasil podemos observar a presença contínua da célula  no acompanhamento.

No tango *Tim-tim* de Chiquinha Gonzaga, verificamos a mesma sistemática na composição, dando ênfase às células rítmicas da habanera.

Nos dois exemplos anteriores e ainda em Ernesto Nazareth, observamos que apesar do ritmo constante da habanera no acompanhamento, as melodias variam os ritmos, apresentando frequentemente a célula temática do maxixe. Este mesmo ritmo foi o que encontramos anteriormente nos tangos e habaneras dos compositores eruditos, demonstrando, assim, uma certa preferência por esta estrutura rítmica.

5.4 Tangos com ritmos constantes

Uma das fórmulas rítmicas mais usuais na construção do tango era o emprego da célula , que em certos tangos, como *Tambyquererê* de Chiquinha Gonzaga, aparece de forma constante no acompanhamento.

Este ritmo é mais um dos comprovantes de que sob o título de tango se escondia o maxixe, uma vez que é um dos mais propícios e usados nesta dança *proibida*. Anteriormente, quando foi apresentado o maxixe *Bafo de Onça* de Zequinha de Abreu, pudemos notar justamente o emprego desta célula rítmica constante.

Por comparação, podemos constatar na obra de Zequinha de Abreu, *Os pintinhos no terreiro*, a mesma célula rítmica constante, encontrada nos tangos anteriores, com a denominação de *Chorinho Sapeca*. Assim como observamos semelhante emprego rítmico no tango *Talisman* de Ernesto Nazareth.

5.5 Tanguinho

Em Marcelo Tupinambá (Fernando Lobo), podemos notar uma particularidade: o acompanhamento sempre com a célula rítmica , tal como nos exemplos anteriores, e a denominação de tanguinho, como uma disposição afetiva. Seus títulos são de caráter melancólico, quase sempre *toadas* (melodia de caráter dolente).

5.6 Tangos com ritmos combinados

Uma outra possibilidade estrutural para os tangos era a combinação entre si, no acompanhamento e na melodia, dos ritmos vistos anteriormente, ou seja, de polca, lundu, maxixe, habanera e, principalmente, das variações possíveis entre eles, o que traria uma pluralidade de interpretações, no que se refere ao conhecimento da proveniência da música, como à sua execução pelo pianista. Uma amostra desta combinação está no tango *Zênite* de Ernesto Nazareth.

5.7 Gêneros populares estruturalmente similares ao tango

Conforme já citado anteriormente, podemos localizar certas composições populares, que escapam às denominações mais conhecidas, como polca, lundu, habanera, tango, maxixe, choro, mas que na realidade, estruturalmente falando, se enquadram em um desses gêneros. Com mais frequência, podemos associar estas obras ao tango brasileiro, uma vez que como temos demonstrado, este gênero possui uma pluralidade rítmica e uma associação de influências de diversas procedências.

Assim, no *Candomblé*, da peça Céu e inferno, de Chiquinha Gonzaga, observamos as estruturas rítmicas pertinentes ao que nos exemplos anteriores relacionamos como tango, ou seja, o caráter é o mesmo, só o título difere.

Outro exemplo desta prática é o *Fado característico brasileiro Caramuru*, igualmente de Chiquinha Gonzaga, onde se introduz o nome da conhecida dança portuguesa, porém sob os ritmos próprios do tango brasileiro.

6. A memória sonora

O Tango brasileiro, conforme expusemos anteriormente, apresenta em suas várias abordagens, ocasião de controvérsias e divergências acerca de sua caracterização enquanto gênero musical, desde a chamada belle époque carioca.

Frequentemente têm sido discutidas as recorrências formais que levaram à afirmação deste gênero, partindo de lugares comuns tais como, Henrique Alves de Mesquita foi o criador do tango brasileiro, em 1871, e Ernesto Nazareth seu “sistematizador genial”.

Problemas de ordem técnica levaram alguns musicólogos como Bruno Kieffer, em sua obra “Música e dança popular; sua influência na música erudita”, a afirmar que o tango brasileiro sempre foi um gênero completamente independente do maxixe, enquanto outros, como Tinhorão viram nesta última dança a essência do tango brasileiro, na realidade um disfarce sutil.

Outra possibilidade de diferenciação, partilhada, por exemplo, por João Chagas, seria uma distinção coreográfica:

“A sua música (do maxixe) é a música dos tangos, com um ritmo novo, introduzido no Brasil por compositores brasileiros; mas, na realidade dança-se ao som de todas as músicas, de valsas, como de marchas, árias ou canções, porque o maxixe é o ato de dançar e não a própria dança” (VASCONCELOS, 1977, p. 15).

Além das partituras analisadas, observamos atentamente as gravações da época, porque nelas podemos examinar as manifestações de expressão musical com a intenção desejada pelos artistas deste momento histórico.

Algumas variáveis como altura do diapasão, afinação, andamentos, licenças interpretativas, instrumentos preferidos e suas diversas formações, preferência por timbres, acentuação dos tempos, valorização de certas células rítmicas, valorização de certas linhas melódicas secundárias, marcação dos baixos e improvisações durante a execução.

Uma fonte especial para a realização desta análise sobre a produção musical da época foram os discos gravados na década de 1910 (que somam quase quinhentos exemplares), localizados no acervo do Centro de pesquisas Folclóricas da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro²⁵. Este acervo encontrava-se originalmente na Biblioteca Nacional, na seção dos Direitos Autorais. Nesta seção encontram-se os livros de tombo do início do século, em que se lavravam os registros de Direitos Autorais. Nestes livros faziam-se registros de todas e quaisquer patentes, aí incluídas as composições musicais, que eram relacionadas indiscriminadamente ao lado das mais variadas requisições de direitos autorais. Com isso o levantamento das gravações foi dificultado por esta dispersão. Contudo, pudemos observar através dos registros, que os músicos na maior parte das vezes vendiam seus direitos autorais aos donos das gravadoras .

Além disso, o fato de registrarem as músicas através de discos e não de partituras , como seria mais natural supor, devia-se ao fato de esses músicos não terem possibilidade de gravarem a música em partitura, o que era um traço comum nestes artistas , grande parte deles autodidatas e improvisadores.

As gravadoras, na época, tiveram uma penetração muito grande em todas as camadas sociais, podendo-se provar isto, argumentando-se que só em 1910 foram vendidos mais de um milhão de discos só na cidade do Rio de Janeiro, os quais eram gravados nesta cidade e prensados, em sua maioria, nas principais capitais europeias, fato este que contribuiu, indiretamente, para a divulgação da música popular na Europa, especialmente entre as bandas militares, que incluíam em seus repertórios tangos brasileiros e maxixes, como o sucesso *Vem cá mulata*.

Marcas estrangeiras da recém-nascida indústria fonográfica, aqui disputavam o mercado, não só gravando os discos, como vendendo-os juntamente com fonógrafos, grafofones, cilindros, gramofones, vitrolas e outros engenhos que eram superados em pouco tempo devido às modernas tecnologias (FRANCESCHI, 1984, p. 79). Entre estas marcas as mais conhecidas eram a Odeon Record, que tinha como sede comercial a Casa Edison, do proprietário do introdutor desta indústria no Brasil, Fred Figner. A Favorite Record, da Casa Faulhaber; a Colúmbia e a Casa Phoenix.

²⁵ Em 1997 foi publicada pelo Centro de Pesquisas Folclóricas da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro a obra *Música popular gravada na segunda década do século*, de autoria da professora Dulce Martins Lamas e com revisão minuciosa da professora Rosa Zamith, que apresenta um catálogo importante deste acervo trazendo novas luzes sobre este tema.

Estas casas possuíam entretenimentos disputados, na época, como a exibição e audição de discos, com entrada paga. Além disso colocavam à disposição dos compositores suas bandas e orquestras, estas últimas constituídas, às vezes, curiosamente, por quatro instrumentos.

Estes discos, em 78 rotações p.m., apresentam em sua grande maioria a voz do locutor da gravadora, anunciando em voz alta, na maior parte das vezes, o nome da música, o gênero correspondente, o conjunto e o nome da casa proprietária do disco. Os referidos anúncios das músicas, por parte dos locutores tornou-se uma fonte importante de informações, tendo em vista as inúmeras contradições que são elucidativas para o debate em torno do tema tango brasileiro.

Assim se tomarmos como exemplo a peça *Afinadinho*, veremos que o selo do disco traz impresso tango; no livro dos Direitos Aurorais da Biblioteca Nacional está registrado polca-tango e o locutor anuncia choro. Devemos notar, que a indicação dada pelos intérpretes era aquela anunciada pelo locutor, uma vez que o mesmo repetia o que os músicos lhe diziam no momento da gravação. Não quer dizer, contudo, que sejam as classificações definitivas, uma vez que cada denominação refletia um aspecto musical e social da composição.

Nesta composição, particularmente, o nome choro atribuído pelo locutor, refere-se muito mais à maneira de tocar dos executantes - chorões -, nos seus instrumentos - clarineta, cavaquinho e violão -, que imprimiam um estilo particular de interpretação, cujo caráter era denominado de choro (não como forma). O registro de polca visava o ritmo constante e presente nesta obra , próprio desta dança. Mas o título do selo - tango -, seria uma garantia de venda da música, uma vez que disfarçava sutilmente a polca e o choro.

Podemos, através do registro sonoro da época, com o signo musical, estabelecer as relações entre história e música de forma interativa, conseguindo levantar e esclarecer questões, que a bibliografia, somente, não poderia subsidiar.

Os diversos conjuntos instrumentais podiam ter formação diversa. O conjunto do choro: flauta, violão e cavaquinho (e ainda clarineta e/ou oficlíde). As bandas de pequeno ou grande porte e as orquestras, que às vezes apresentavam dimensões próprias de um pequeno conjunto, a que se podia se somar o piano.

Em especial devemos considerar as bandas, que às vezes pertenciam à gravadora, mas na maior parte eram militares. Integrar uma banda militar era considerado símbolo de ascensão social. Muitas vezes estes músicos tinham patentes militares, das quais eram

desobrigados do trabalho, como os bombeiros, para apenas se dedicarem à música. Estas bandas representavam para a maior parte da população, uma das poucas ocasiões de escutar música, fato este que propiciava prestígio e concorrência entre estes conjuntos.

Observamos que, sendo estes músicos vindos das classes subalternas, incluíam nos repertórios destas bandas a chamada *música proibida*, inclusive animando bailes carnavalescos ou comemorações oficiais em que estava presente o tango brasileiro.

Como amostra do levantamento das partituras da época, na Biblioteca Nacional, publicadas como tango brasileiro, encontramos duzentos e sessenta e cinco partituras para canto com acompanhamento instrumental; trezentas e cinquenta para piano solo; quinze para conjunto instrumental. Estes dados refletem, proporcionalmente, que os compositores das duas primeiras categorias possivelmente dominavam a escrita musical, por isso veiculavam suas obras através de partituras. Já o terceiro grupo não apresentava esta habilidade, registrando e divulgando as suas composições através de discos, cedendo os direitos autorais aos proprietários das indústrias fonográficas.

Quanto à divulgação dos termos tempo e gênero musical, pode-se concluir que a larga divulgação do tango argentino, em fins da década de 1920, no Rio de Janeiro, contribuiu para que o tango brasileiro pouco a pouco desaparecesse, dada a ambiguidade do nome com aquela dança e, ainda, as contradições internas relacionadas anteriormente. O surgimento do samba despertou a preferência entre as camadas populares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- EFEGÊ, J. (1974). *Maxixe: a dança excomungada*. Rio de Janeiro: Conquista
- FRANCESCHI, H. (1984). *Registro sonoro por meios mecânicos no Brasil*. Rio de Janeiro: Studio HMF.
- KIEFER, B. (1986). *Música e dança popular: sua influência na música erudita*. Porto Alegre: Movimento.
- SIQUEIRA, J. B. (1969). *Três vultos históricos da música brasileira*. Rio de Janeiro: Edição do Autor.
- TINHORÃO, J. R. (1986). *Pequena história da música popular brasileira; da modinha ao tropicalismo*. (5.^a Ed.). São Paulo: Art Editora.
- VASCONCELOS, A. (1977). *Panorama da música popular brasileira na belle époque*. Rio de Janeiro: Liv. Sant'Anna.
- ZAMACOIS, J. (1985). *Curso de formas musicales*. (6.^a Ed.). Barcelona: Editorial Labor.

E STUDOS TEATRAIS

O *TEATRO DE TRADIÇÃO IBÉRICA NA AMÉRICA PORTUGUESA NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XVIII: arquitetura e repertório*
Rosana Brescia; & Sulamita Lino

| 86-105

T *TEATRO ESPONTÂNEO: um instrumento de sensibilização para os (futuros) administradores*
Sefisa Quixadá Bezerra; Rebeca Sales Viana; & Levi Leonido

| 106-122

T *ADEUSZ KANTOR: el francotirador del teatro. una poética de infimo rango o el aura de lo desechado.*
Natalia Izquierdo López

| 123-145

KAHLO *EM MIM EU E(M) KAHLO: meu corpo diferenciado em cena*
Felipe Henrique Monteiro Oliveira

| 146-171

O TEATRO DE TRADIÇÃO IBÉRICA NA AMÉRICA PORTUGUESA NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XVIII: ARQUITECTURA E REPERTÓRIO

*El Teatro de tradición Ibérica en América Portuguesa en la primera mitad del siglo XVIII:
Arquitectura y repertorio*

BRESCIA, Rosana²⁶; LINO, Sulamita²⁷

Resumo

O primeiro espaço permanente dedicado às representações teatrais em Portugal foi construído em finais do século XVI por Fernando Díaz de la Torre, espanhol residente em Lisboa. Ao longo do século seguinte, inúmeras companhias espanholas se apresentaram em Portugal, divulgando o amplo repertório seiscentista castelhano que influenciaria de forma inexorável o teatro produzido em terras lusas. Naturalmente, os edifícios teatrais de Lisboa seguiam a mesma tipologia dos *corrales de comedias* espanhóis. No que diz respeito à América Portuguesa, os primeiros registos de teatros públicos permanentes datam do início do século XVIII, e, segundo a documentação ainda preservada, não somente os edifícios apresentavam algumas características da arquitectura teatral desenvolvida na Península Ibérica nos séculos precedentes como também o repertório castelhano parece ter sido amplamente difundido no ultramar português. O presente artigo pretende analisar alguns aspectos relativos à actividade teatral desenvolvida na América Portuguesa nas primeiras décadas do século XVIII, em especial, a arquitectura teatral empregada e o repertório representado nos dois teatros permanentes construídos durante o reinado de D. João V: o teatro do Rio de Janeiro e a primeira Casa da Ópera de Vila Rica.

Abstract

El primer espacio permanente dedicado a las representaciones teatrales en Portugal fue construido por Fernando Díaz de la Torre, español residente en Lisboa, a finales del siglo XVI. A lo largo del siglo siguiente, inúmeras compañías españolas se presentaron en Portugal, divulgando el amplio repertorio castellano del Siglo de Oro, que dejaría inexorable impronta en el teatro producido en tierras lusas. Naturalmente que los edificios teatrales de Lisboa seguían la misma tipología de los *corrales de comedias* españoles. En lo que atañe a la América Portuguesa, los primeros registros de teatros públicos permanentes datan de principios del siglo XVIII, y, de acuerdo con la documentación aun preservada, no solamente los edificios presentaban características de la arquitectura teatral desarrollada en los siglos precedentes en la Península Ibérica, como también el repertorio castellano parece haber sido ampliamente difundido en el ultramar portugués. El presente artículo pretende analizar algunos de los aspectos relativos a la actividad teatral desarrollada en América Portuguesa en las primeras décadas del siglo XVIII, en especial, la arquitectura teatral empleada y el repertorio representado en los dos teatros permanentes construidos durante el reinado de Juan V: el de Rio de Janeiro y la primera *Casa da Ópera* de Vila Rica.

Palavras-chave: *Teatros Ibéricos, América Portuguesa, Arquitectura teatral, Rio de Janeiro e Vila Rica.*

Palabras-clave: *Teatros Ibéricos, América Portuguesa, Arquitectura teatral, Rio de Janeiro y Vila Rica.*

Data de submissão: Janeiro de 2013 | **Data de publicação:** Março de 2013.

²⁶ ROSANA MARRECO BRESCIA – Doutora em História Moderna e Contemporânea pela Université Sorbonne – Paris IV e em Ciências Musicais pela Universidade Nova de Lisboa. Pós-doutoranda integrada ao Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical da Universidade Nova de Lisboa. Correio eletrónico: romarreco@yahoo.com.br

²⁷ SULAMITA FONSECA LINO – Professora do departamento de Arquitectura e Urbanismo da Escola de Minas da Universidade Federal de Ouro Preto, Mestre em Análise Crítica da Arquitectura e do Urbanismo pelo MPAU da Escola de Arquitectura da Universidade Federal de Minas Gerais. Correio electrónico: sulamitalino@em.ufop.br

INTRODUÇÃO

“Dadme cuatro bastidores, cuatro tableros, dos actores y una pasión” (LOPE DE VEJA).

O teatro se consolidou de forma definitiva enquanto espectáculo comercial e cotidiano ao longo do século XVI (PEÑA & DONOSO, *apud* BORQUE, 2007): a profissão de actor surge na década de 1540, enquanto a abertura dos primeiros teatros comerciais da Península Ibérica data dos anos 1565-1570 (VALS, *apud* CALVO, 2003). As representações teatrais, que antes eram realizadas em praças públicas, passam a ser representadas em outros espaços delimitados por muros, já que assim se conseguia controlar o acesso dos espectadores, ponto crucial para o bom andamento da atividade económica na qual as representações dramáticas haviam-se convertido (ALLEN, *apud* CALVO, 2003). A partir de então, vários pátios de comédias foram erigidos em Espanha, desde Oviedo a Sevilha, incluindo cidades como Madrid, Valencia, Pamplona, Córdoba, Almagro, León, Alcalá e Burgos (BORQUE, 2007). Tais espaços apresentavam uma grande variedade de estilos e formas arquitetónicas - retangulares, quadradas, poligonais ou semicirculares, abertas ou cobertas-, sendo mais ou menos luxuosos dependendo das condições locais e do público que os frequentava (ALLEN, 2003). Também as formas de administração variavam de teatro a teatro, sendo alguns administrados por particulares, outros, pelas Câmaras Municipais, irmandades e confrarias, além daqueles geridos por instituições de caridade, como hospitais e Misericórdias (*Idem*).

1. OS TEATROS PORTUGUESES DOS SÉCULOS XVI E XVII

Os primeiros espaços permanentes dedicados às representações teatrais em Portugal foram erigidos no final do século XVI, durante o reinado de Felipe I de Portugal, II de Espanha. De acordo com um documento datado de 7 de Outubro de 1595, que concede à Misericórdia, responsável pela administração do Hospital de Todos os Santos, o privilégio de determinar os lugares de representação das comédias em Lisboa²⁸. Contudo, mesmo antes de 1595, obras teatrais já eram representadas na capital lusa em um grande pátio situado na Rua das Arcas em 1582, como afirmam as investigadoras Mercedes de los Reyes Peña e Piedad Bolaños Donoso (2000).

²⁸ ARQUIVO NACIONAL DA TORRE DO TOMBO, Hospital de São José, liv.940, p.377v-380.

Alguns anos mais tarde, Fernando Díaz de la Torre mandou construir o Pátio das Arcas (*Idem*, p. 268), localizado “entre a rua das Arças que he a que vai do Rossio pella rua da Prasa da Palha pera Saõ Nicolao, fica na entrada della, a parte esquerda, e entre o bequo das Comedias e o de Lopo Infante, o qual fica interior ao dito bequo das Comedias [...], vem fazer frente tudo na freguesia de Santa Justa” (*Ibidem*). Ainda que o Pátio das Arcas, também conhecido como da Betesga, tenha sido um dos mais antigos e mais longevos de Lisboa, não podemos deixar de citar a existência de outros espaços teatrais, nomeadamente, o Pátio de Comédias da Mouraria ou do Poço do Borratém e o Pátio das Fangas da Farinha (BARATA, 1991). Tal como ocorria em Espanha, as confrarias e hospitais intervinham diretamente na gestão dos teatros públicos e, juntamente com o Senado da Câmara, obtinham parte das receitas de todas as diversões abertas ao público (RIBEIRO, 1924).

A influência do teatro espanhol em Portugal não se limitava ao modelo administrativo das salas de espetáculos e às companhias que neles representavam, manifestando-se, igualmente, na tipologia arquitectónica e no repertório representado. Como bem afirma Manoel Carlos de Brito, os teatros português e espanhol encontram-se associados desde o início. Havia uma ampla utilização do idioma castelhano entre os poetas portugueses do século XVI, facto nada surpreendente posto que todas as rainhas portuguesas desta centuria eram espanholas, resultando em uma corte bilingue. Enquanto o português ia-se afirmando como língua poética, praticamente todos os escritores lusos escreviam nos dois idiomas (BRITO, 1989).

Em relação ao repertório representado em terras lusas, o prestígio do repertório espanhol era irrefutável. A consolidação do mesmo em Portugal se deve, portanto, não somente as quase seis décadas da união ibérica mas também, nas palavras de José Oliveira Barata (1991, p. 72) “a vitalidade dos modelos espanhóis” que “facilmente se impunham através da nova carpintaria teatral que *ingenios* como Lope, Tirso ou Calderón, tão eficazmente souberam construir”.

Um documento localizado por Mercedes de los Reyes Peña e Piedad Bolaños Donoso nos informa que a afluência de espectadores às comédias representadas por uma companhia espanhola na Rua das Arcas em finais do século XVI era grande a ponto de

impedir o trânsito na mesma²⁹, o que põe de manifesto a popularidade que o teatro do reino dos Felipes alcançou em Portugal desde o princípio. Também a *Loa con que empezaron Rueda y Ascanio*, escrita em 1638 por Quiñanos de Benavente, corrobora a excelente acolhida que os atores espanhóis tiveram em Portugal ao longo dos séculos XVI e XVII:

“A fuerza de premios,
Heredia y yo, ya en Lisboa
lo hemos sido tan acceptos,
que en ocupando el teatro
Arias, compañero nuestro,
y otros sin mi, (porque yo
venia a ser lo de menos),
se desclavaban las tablas,
se desquiciaban los techos,
gemían todos los bancos,
crujían los aposentos,
y el cobrador no podía,
abarcár tanto dinero”

(COTARELLO, 1991, *apud* PEÑA & DONOSO, 2000, p. 65).

Desde o princípio de sua actividade até o século XVIII, o Pátio das Arcas acolhia quase que exclusivamente companhias espanholas. A primeira da qual temos registro foi a de Juan de Limos, estabelecida em Lisboa em 1582 (*Idem*, p. 64). No entanto, diversas companhias teatrais provenientes de Espanha se estabeleceram em Portugal, não somente na capital como também em outras cidades do Reino, tal foi o caso da companhia de Serafina Manuela, estabelecida em Coimbra em 1678 (BARATA, 1991, p. 72).

A popularidade alcançada pelo teatro de Castela em Portugal fez com que alguns poetas portugueses escrevessem comédias segundo o modelo do teatro espanhol, muitas vezes em castelhano, como foi o caso de Jacinto Cordeiro, João de Matos Fragoso, Henrique Gomes e D. Francisco Manuel de Melo, do qual se conhece a comédia *De Burlas hace amor veras* (BRITO, 1989, p. 68). Mas a influência linguística também se verifica na direção oposta, já que autores espanhóis, incluindo Lope de Vega, utilizaram o português em suas obras, enquanto “un elemento más de riqueza patria” (GARCIA, 1966, p. 147).

²⁹ BIBLIOTECA NACIONAL DE ESPAÑA, Ms 18637/10, Cartas de Comediantes del Siglo XVI. In DE LOS REYES PEÑA, Mercedes, BOLAÑOS DONOSO, *Piedad, Presencia de comediantes españoles en Lisboa (1580-1607)*, op.cit., p.65.

Um viajante francês que visitou a Corte de Lisboa ainda na primeira metade do século XVIII escreveu: “Lisboa não tem nenhum passeio e nenhum outro tipo de divertimento além de uma má comédia espanhola. Os grandes e os burgueses vão frequentemente a este espectáculo, e na saída, eles costumam passar o resto do dia passeando em suas carruagens ou cadeiras até a noite, sem sair de seus coches” (PRAULT, 1730, pp. 32-33)³⁰. A respeito da arquitectura do pátio das Arcas, Reyes Peña e Bolaños Donoso afirmam que o mesmo tinha uma forma aproximada de um rectângulo, o lado norte medindo 24 varas, o sul, 21 varas e ½, o leste, 18, e o oeste, 15 varas. Esse quadrilátero continha todas as dependências que conformavam o edifício, incluindo o dito Pátio, os camarotes e corredores, o tablado, vestuários, assentos, fersuras e “Caza que chamaõ d’Agua, porque nella se vende agua ao povo e outras couzas comestivas” (PEÑA & DONOSO, 2000, p. 271). Os camarotes eram divididos em 3 ordens, para além do rés-do-chão. O contrato de construção também indica que o edifício tinha paredes de alvenaria, cobertura de telhas e estrutura interna de madeira (*Idem*, p. 272).

2. O TEATRO DE CARÁCTER PROFANO NA AMÉRICA PORTUGUESA

No que diz respeito à actividade teatral na América Portuguesa no contexto do século XVII, são raras as referências a espectáculos teatrais de carácter profano, não nos tendo sido todavia possível encontrar registos relativos à actividade permanente de um teatro público, a exemplo da Península Ibérica. As representações teatrais no além-mar – excepção feita àquelas promovidas pelos Jesuítas nos colégios e missões, para além das procissões - estavam amplamente relacionadas aos acontecimentos mais importantes para a Real Família, para o Reino de Portugal e para seus representantes ultramarinos. Casamentos e nascimentos de herdeiros ao trono, a vitória em uma batalha, o aniversário de um capitão-general ou mesmo comemorações religiosas de grande importância sempre contavam com representações de obras teatrais encenadas sobre palcos efémeros montados em praças públicas, ou, em casos excepcionais, como o das festas realizadas no Rio de Janeiro em 1641 em comemoração pela restauração do trono português, em salas de palácios:

³⁰ Lisbonne n’a aucune promenade, ni d’autre amusement qu’une mauvaise Comedie Espagnole. Les Grands & les Gentilshommes suivent néanmoins assez ce spectacle, & au sortir de là ils vont consumer le reste du jour à se promener dans leurs *Caruajes* ou chaises, ou ils causent entr’eux jusqu’à la nuit, sans sortir de leurs voitures. Description de la ville de Lisbonne, ou l’on traite De La Cour De Portugal de la Langue Portugaise, & des Mœurs des Habitants; du Gouvernement, des Revenus du Roi, & de ses Forces par Mer & par Terre; des Colonies Portugaises, & du Commerce de cette Capitale. Paris.

“A quinta feira estando prevenido hum theatro na/Praça para se representar hua comedia, choveo tanto/que não deu lugar a isso, & por não deixar de prose-/guir nas festas mandou o Governador se reprezentasse/na sala, donde subiraõ quantos puderaõ caber sem/limitar a entrada a nenhua pessoa, & se começou cõ/loa de muitos vivas a El Rey Nosso Senhor, fene-/ceo com a mesma repetição”³¹.

Para além dos relatos que atestam a representação de obras advindas do *Siglo de Oro* espanhol na América Portuguesa, a actividade de alguns poetas luso-americanos deixa patente que as obras de Calderón de la Barca e seus contemporâneos eram amplamente conhecidas em terras brasílicas. Um poema atribuído ao célebre Gregório de Matos menciona nada menos que 12 obras do repertório castelhano (BUDASZ, 2008, p. 57)³².

A influência dos poetas de Espanha sobre seus contemporâneos ultramarinos testemunha que as obras teatrais em língua castelhana circulavam entre os mais cultivados habitantes da colônia lusa. Exemplo maior dessa influência traduz-se na obra do poeta Manoel de Oliveira Botelho, nascido na Bahia em 1636 e falecido no Recife em 1711, autor de um livro em português, latim, castelhano e italiano intitulado *Música no Parnasso* e publicado em 1705 em Lisboa. Segundo Varnhagem, trata-se do primeiro livro escrito por um poeta nativo da colônia americana impresso na metrópole. Na dedicatória Botelho escreve:

“Nesta America, inculta habitação antigamente de bárbaros índios, mal se podia esperar que as Musas se fizessem brasileiras; comtudo quiseram também passar-se a este empório onde, com a doçura do assucar é tao sympatica com a suavidade do seu canto, acharam muitos engenhos que, imitando aos poetas de Italia e Hespanha, se applicassem a tão discreto entretenimento, para que se não queixasse esta ultima parte do mundo que assim como Apollo lhe comunica os raios para os dias, lhe negasse as luzes para os entendimentos. Ao meu, posto que inferior aos de que é tão fértil este paiz, dictaram as Musas as presentes rimas, que me resolvi expor á publicidade de todos, para que ao menos ser o primeiro filho do Brazil, que faça pública a suavidade do metro, já que o não sou em merecer outros maiores créditos na poesia” (VARNHAGEN, 1851, p. 131.).

³¹ RODRIGUES, Jorge, *Relaçam da Aclamação que fez na Capitania do Rio de Ianeiro do Estado do Brasil, & nas mais do Sul, ao Senhor Rey Dom João o IV por verdadeiro Rey, & Senhor do seu Reyno de Portugal, com a felicissima restituição, q' delle se fez a sua Magestade que Deos guarde, &c.* Lisboa: Domingos Alvares Livreiro, 1641.

³² A identificação dos títulos dessas obras foi realizada pelo musicólogo Rogério Budasz, e publicada em sua recente obra intitulada *Teatro e Musica na América Portuguesa*. São elas *Todo sucede al revés* de Pedro Rosete, *Querer por solo querer* de Antonio Hurtado de Mendoza, *Porfiar hasta vencer* e *Los empeños de un acaso* de Calderón de la Barca, *El parecido* de Agustín Moreto y Cabaña, *El Mártir de Etiopia* de Miguel Botelho de Carvalho, *Lo que son juicios del Cielo* de Juan Perez de Montalván, *Un valiente negro en Flandes* de Andrés de Claramonte, *Un esclavo en grillos de oro* de Francisco Bances Candamo, *Pocos basta, si son Buenos* de Juan de Matos Frago e *El mejor amigo El Rey* de Agustín Moreto y Canaña.

A mesma obra contém um *Descante Cómico* que inclui duas obras teatrais: *Hay amigo para Amigo* e *Amor, Engano y Celos*. A primeira faz uma evidente referência à obra *No hay amigo para amigo*, de autoria do toledano Francisco de Rojas Zorilla. Já a segunda guarda várias características comuns à obra *La más constante mujer* do madrilenho Juan Perez de Montalbán (HESSEL & READERS, 1974, p. 2).

Já entrado o século XVIII, proliferaram referências à representação de comédias espanholas em terras luso-americanas. Ainda que os títulos das obras sejam sempre mencionados em seu idioma original, o *Poema Festivo*, escrito por João de Brito e Lima por ocasião da comemoração pelo duplo enlace dos Príncipes do Brasil e das Astúrias com as Princesas de Portugal e de Castela celebrada na Bahia em 1729, deixa entrever que havia obras encenadas em língua portuguesa: “As galas, que as figuras adornaraõ/o Potossí, o Ofir empobreceràõ;/as de mulher taõ próprio se toucàraõ/que desmentindo o sexo apparecèraõ./Em nada aos Castelhanos imitàraõ,/porque em tudo parece os excederàõ,/mayor nelles ficando sendo a mingua/vencendo a língua estranha a própria língua” (LIMA, 1729).

Através da análise de panegíricos relativos às mais importantes efemérides celebradas desde princípios dos setecentos, foi-nos possível restituir os títulos de um significativo número de obras pertencentes ao repertório seiscentista castelhano, supostamente representadas em diversas cidades e vilas luso-americanas.

Autor	Título	Ano da Representação	Local da Representação
Pedro Calderon de la Barca	<i>El Conde Lucanor</i>	1717	Salvador da Bahia
	<i>Afectos de Odio y Amor</i>	1717	Salvador da Bahia
	<i>Fineza contra fineza</i>	1729	Salvador da Bahia
	<i>El Monstro de los Jardines</i>	1729	Salvador da Bahia
	<i>La Fiera, el rayo, y la piedra</i>	1729	Salvador da Bahia
	<i>El secreto a voces</i>	1733	Vila Rica – Minas Gerais
	<i>Armas de Hermozura</i>	1752	Colonia do Sacramento
Agustín Moreto y Cabaña	<i>La Fuerza del Natural</i>	1729	Salvador da Bahia
	<i>El Desdén con el Desdén</i>	1729	Salvador da Bahia
	<i>El Príncipe Prodigioso</i> (co-autoria com Juan de Matos Frago)	1733	Vila Rica – Minas Gerais
Francisco de Rojas Zorilla	<i>El Amo Criado</i>	1733	Vila Rica – Minas Gerais

Juan Perez de Montalbán	<i>La Monja Alférez</i>	1718	Bahia
Agustín de Salazar y Torres	<i>Los Juegos Olímpicos</i>	1729	Salvador da Bahia
Diogo e José de Córdova y Figueroa	<i>Rendirse a la Obligación</i>	1717	Salvador da Bahia
Andrés Gonzales de Barcia	<i>La Ciencia de Reynar</i>	1752	Recife – Pernambuco
Francisco de Leyva de Arellano	<i>Cueba y Castillo de Amor</i>	1752	Recife – Pernambuco
Francisco Bances Candamo	<i>La Piedra Phylosophal</i>	1752	Recife - Pernambuco

No que diz respeito à actividade de teatros permanentes na América Portuguesa ao longo do reinado de D. João V, até a realização do presente estudo foi-nos possível comprovar a existência de casas de espectáculo em funcionamento no Rio de Janeiro, Salvador da Bahia e Vila Rica. Apesar de funcionar de forma permanente, o teatro da Câmara de Salvador foi montado dentro da sala de vereanças da Câmara no ano de 1729, não se tratando, portanto, de um edifício construído especificamente para a representação de comédias, mas sim de um teatro “efémero” que permaneceu em funcionamento por quase 5 anos³³. Como no presente artigo nos propomos a analisar a arquitectura e o repertório representado nos teatros de influência ibérica erigidos na América Portuguesa na primeira metade do século XVIII, nos concentraremos nos casos dos teatros do Rio de Janeiro e de Vila Rica.

2.1. O teatro no Rio de Janeiro

“A presépios chamamos a huãs representaçoes das circunstancias do Nascimento de Christo Senhor nosso com figuras vivas, ou ao vivo, em salas particulares, ou nas Igrejas. [...] Preseprios tambem, ou presepes se chamão humas lapas com o Menino Jesus, acompanhado dos Anjos, Pastores, &c. ou humas representações, que a devota industria de alguns curiosos expõem aos olhos dos espectadores com as causas, motivos, e circunstancias do dito Nascimento, com varias figuras, aparências, perspectivas, diálogos, harmonias, e alegres entretenimentos”³⁴.

³³ ARQUIVO HISTÓRICO ULTRAMARINO, AHU_ACL_CU_005, Cx.51, D.4489, Microfilme Rolos 50 e 57.

³⁴ BLUTEAU, Raphael, Vocabulario portuguez e latino, aulico, anatomico, architectonico, bellico, botanico, brasilico, comico, critico, chimico, dogmatico, dialectico, dendrologico, ecclesiastico, etymologico, economico, florifero, forense, fructifero... autorizado com exemplos dos melhores escritores portugueses, e latinos. Coimbra: no Colegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712-1728, p.713.

De acordo com Rafael Bluteau, presépios tanto poderiam ser representados por actores como por bonifrates, que, de acordo com a descrição acima reproduzida, encenavam o nascimento de Cristo sobre um cenário (aparências) em perspectiva, acompanhados por musica (harmonias). No que diz respeito aos teatros de bonifrates, ainda que sua origem seja milenar (BLUMENTHAL, 2005), tudo indica que o género que chegaria a seu apogeu com as óperas joco-sérias escritas por António José da Silva tenha sido introduzido em Lisboa a princípios do século XVIII:

“E porquanto de poucos tempos a esta parte se tenham introduzido nesta corte outra espécie de óperas que suposto se não fizessem com figuras vivas, mas artificiais, eram verdadeiras comedias, e operas, que se faziam pelo mesmo estylo d’ellas, e com música, representando-se publicamente em casas alugadas para isso, e admitindo-se a ellas todos os que pagaram a entrada taxada pelos auctores” (NOGUEIRA, 1934, p. 285).

Ainda que a primeira prova documental da actividade permanente de um Teatro de Bonifrates em Lisboa, o Pátio dos Condes ou Pátio do Bairro Alto, date de 1732 (*Idem*, p. 540), o próprio Raphael Bluteau testemunha que a mesma já era conhecida na corte entre 1712 e 1728. Consequentemente, de acordo com a prática em voga na metrópole, a 28 de Novembro de 1719, os senhores Manoel da Silveira Ávila, Plácido Coelho de Castro e António Pereira estabeleceram um contrato de sociedade para explorar comercialmente um presépio na cidade do Rio de Janeiro. As actividades deveriam começar na noite de natal, tendo continuidade nas que se seguissem. Cada um dos sócios ficaria responsável por uma função dentro da companhia: Manoel da Silveira Ávila, pelas pinturas, Plácido Coelho de Castro, pela fabricação do presépio, António Pereira, pela música a quatro vozes com acompanhamento. De toda a renda seria extraído o gasto que cada um dos sócios tivesse com a estrutura do presépio, sendo o lucro dividido em partes iguais entre os três proprietários. Segundo a escritura preservada no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, António Pereira seria o tesoureiro da companhia e o responsável pelo pagamento dos demais sócios³⁵. O documento em questão não nos fornece maiores informações sobre o local de funcionamento do dito presépio.

Alguns anos mais tarde, mais precisamente, entre os dias 22 de Abril e 10 de Maio de 1748, um tripulante da nau francesa *L’arc en Ciel* assistiu a uma representação teatral no Rio de Janeiro. Nela, bonifrates de tamanho natural executaram uma obra cuja temática

³⁵ ARQUIVO NACIONAL DO BRASIL, 2º Officio de Notas da Cidade do Rio de Janeiro. Livro 28, pp. 186 e 187.

era a conversão de alguns pagãos por Santa Catarina. O autor relata que os bonifrates eram bons e ricamente decorados, sua voz e seus movimentos eram agradáveis, sendo o mecanismo bem realizado, ou seja, capaz de escapar à vista dos espectadores (SONNERAT, 1806, pp. 26-27)³⁶. A arquitetura do edifício tampouco escapa ao olhar atento do tripulante:

“O local da representação dessa peça tinha cerca de quinze toezas por dez, e o teatro³⁷ tomava cinco [toezas] da profundidade, deixando o restante quadrado. Esse teatro era um pouco menos elevado que os nossos, e era fechado por um arame a traves do qual era possível distinguir bastante bem, graças a um grande numero de velas, a acção dos bonifrates. O quadrado servia de plateia, e estava repleto de cadeiras de braços, como os nossos bancos de igreja, onde os homens se acomodavam indistintamente já que as mulheres ficavam nos camarotes que rodeavam o edifício, a cerca de nove ou dez pés de elevação da plateia, e de onde viam comodamente o espectáculo e se divertiam com os outros espectadores brincando com as cortinas destinadas à esconde-las. A orquestra era bastante boa de violinos, e havia um inglês que tocava de forma excelente a flauta travessa” (SONNERAT, 1806, pp. 26-27).

O autor é igualmente preciso no que diz respeito à forma da sala de espectáculos, que nos remete à tipologia mais comum entre os Pátios de Comédias em actividade por toda a Península Ibérica. Em relação à disposição do público, os homens sentavam diante do palco, como nos *Pateos de los Mosqueteros* ibéricos, enquanto as mulheres se acomodavam em camarotes, “escondidas” por cortinas, à maneira das *cazuelas* dos teatros portugueses e espanhóis.

Outra importante informação fornecida pelo autor anónimo é a menção a uma sofisticada cenografia:

“Mas toda a peça não nos pareceu ser mais que uma forte discussão entre a santa e os pretensos doutores, e estes últimos, sendo finalmente convertidos milagrosamente, presenciaram, próximos ao final do terceiro e ultimo acto, a dois fantasmas (um monge e outro diabo), que apareceram na cena também para discutir, e que se confrontaram cruelmente ate que um abismo de fogo se abriu no palco para os engolir, concluindo o espectáculo” (*Ibidem*)³⁸.

³⁶ Quelques jours après, nous allâmes à un spectacle que l'on donnait de tems à autre pour l'édification du peuple [C'est du peuple en état de s'édifier argent comptant, car les places à ce spectacle coutaient 40 sous du pays], et qui nous scandalisa beaucoup. Des marionnettes de grandeur naturelle servaient à l'exécution d'une pièce théâtrale, dont le sujet était la conversion de quelques doctes payens par sainte Catherine. Ces marionnettes étaient bonnes et richement décorées ; leur voix, leurs mouvements plaisaient, et le mécanisme en était assez heureux pour échapper à la vue.

³⁷ Os homens do século XVIII chamavam de teatro o espaço reservado para a representação, ou seja, o palco, e não a totalidade do edifício como entendemos hoje.

³⁸ Mais toute la pièce nous parut n'être qu'une dispute fort chaude entre la sainte et les prétendus docteurs ; et ces derniers, étant enfin convertis miraculeusement, firent place, vers la fin du troisième et dernier acte, à deux fantômes (l'un moine, et l'autre diable), qui parurent aussi sur la scène pour disputer, et qui, perdant bientôt, toute retenue, se battirent cruellement jusqu'à ce qu'un gouffre de feu, s'ouvrant au théâtre, les engloutit et ferma le spectacle.

Com base no supracitado relato, não nos é possível inferir se a sala do teatro do Rio de Janeiro era coberta ou não, sendo a primeira hipótese mais versossímil, já que os pátios de Lisboa contavam, há várias décadas, com tal inovação (PEÑA & DONOSO, 2000, p. 298). Sabemos que, no mesmo ano da visita do tripulante da nau francesa, existia no Rio de Janeiro uma companhia teatral intitulada Ópera dos Vivos³⁹, assim denominada por contraposição ao teatro de bonifrates. A mesma era, em 1748, propriedade de Boaventura Dias Lopes, estando situada “na Rua chamada da Alfandega indo para o Campo”⁴⁰. Segundo a tradição, a Ópera dos Vivos levava à cena obras de António José da Silva, havendo-se incendiado em 1769, durante a representação de *Os Encantos de Medeia*⁴¹. Não podemos afirmar se o primeiro espaço público destinado à representação de obras teatrais na cidade do Rio de Janeiro, em 1719, foi o mesmo ocupado pela companhia descrita pelo tripulante anónimo em 1748, nem mesmo se este fora adquirido no mesmo ano por Boaventura Dias Lopes para a sua Ópera dos Vivos, como afirma Nireu Cavalcanti (CAVALCANTI, 2004, p. 172). O que nos parece realmente relevante é que, ao longo da primeira década do século XVIII, o Rio de Janeiro contou com um teatro de notável influência ibérica no que tange a sua arquitectura, e que, gradativamente, as influências de origem italiana foram sendo incorporadas, tanto no que diz respeito à cenografia, como ao repertório representado.

2.2. A primeira Casa da Ópera de Vila Rica

Desde o reinado de D. João V, a opulenta capital da Capitania Geral das Minas Gerais contava com um espaço permanente dedicado às representações teatrais, a primeira referência à existência de uma Casa da Ópera em Vila Rica remontando ao ano de 1746⁴². Ainda que o documento correspondente, preservado no Arquivo Publico Mineiro, não contenha maiores informações sobre o edifício ou mesmo sobre a companhia que nele actuava, a referência à existência de outro teatro em funcionamento

³⁹ A 14 de maio de 1748 um inquérito de frades franciscanos sobre os possíveis milagres do Frei Fabiano de Cristo, falecido no ano anterior, teve como um de seus depoentes o padre Boaventura Dias Lopes, que declarou ser morador na Rua da Ópera dos Vivos. NAZARETH, Gilson, Opera dos Vivos e dos Mortos: Padre Ventura. *João do Rio – Jornal Interntico. A voz anônima das ruas*, junho/julho 2004, Ano 2, Numero 7. Consultado em <http://www.joaodorio.com/Arquivo/2004/06,07/padreventura.htm>

⁴⁰ ARQUIVO NACIONAL DO RIO DE JANEIRO, 2º Ofício de Notas da Cidade do Rio de Janeiro, Livro de Escrituras (1754) nº70, Fls 27. 27v.

⁴¹ ARQUIVO NACIONAL DO RIO DE JANEIRO, Fundo Decretos do Executivo, cx.19, pc.34, doc.7. In ALMEIDA, Lino Cardoso de, O Som e o Soberano: uma história da depressão musical carioca pós-Abdicação (1831-1843) e de seus antecedentes. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006, p.77.

⁴² ARQUIVO PUBLICO MINEIRO, CMOP, Cx.18, d.59 (18 de Junho de 1746).

ainda na primeira metade dos setecentos testemunha que, ao contrário do que acontecia na metrópole, onde os divertimentos públicos estavam proibidos desde 1742 (BRITO, 1989, p. 22.)⁴³, as representações teatrais parecem não ter sido interrompidas na colónia luso-americana.

Por ocasião das festividades em comemoração à aclamação de D. José I ao trono português, celebradas em Vila Rica em 1751, o teatro então existente serviu de palco para as comédias encenadas durante a efeméride.

As representações teatrais pertencentes aos programas das festas celebradas na América Portuguesa eram de carácter público, não tendo, conseqüentemente, fins lucrativos. Para tais representações eram montados tabladros efêmeros nas mais importantes praças e largos das cidades e vilas coloniais, para que um maior número de espectadores pudesse assistir aos espectáculos. As representações teatrais, bem como as demais solenidades que compunham as festas públicas no mundo luso-americano, propiciavam uma excelente oportunidade para que as pessoas “principais” da administração colonial afirmassem seu poder sobre os súbditos coloniais, que, concomitantemente, demonstravam publicamente sua obediência e fidelidade ao monarca português.

Não obstante, o caso das festas em comemorativas da sagração de D. José I ao trono, realizadas em Vila Rica, é de especial interesse. Os documentos conservados nos fazem saber que as óperas arrematadas por Francisco Mexias deveriam ser realizadas na Casa da Ópera, com “portas francas”. Para a ocasião, os membros do Senado da Câmara ajustaram com João Martins da Costa a demolição da parede frontal do edificio, a fim de que um maior número de espectadores pudesse assistir aos espectáculos, multiplicando, assim, o limitado aforo do teatro permanente.

A eficácia da proposta radicava, igualmente, no facto de que as óperas poderiam contar com toda a estrutura do palco pertencente à Casa da Ópera: cenários, maquinárias e mesmo o sistema de iluminação, dentre outros elementos cénicos que, caso fosse construído um teatro efêmero em local aberto, deveriam ser novamente fabricados de acordo com as dimensões do novo palco, acarretando um gasto consideravelmente maior.

⁴³ Em 1742, o rei D. Joao V sofreu um forte ataque de apoplexia que o deixou acamado até o ano de sua morte. Nesse período, alguns documentos, como uma carta de Gaetano Maria Schiassi ao Padre Partini, nos fazem saber que as actividades teatrais foram interrompidas na corte. CIVICO MUSEO BIBLIOGRAFICO MUSICALE DI BOLOGNA, Lettere da Gaetano Maria Schiassi al Padre Martini (1735-1753), I-4, fl.23.

O termo de compromisso entre a Câmara de Vila Rica e Joao Martins preconizava, para além da demolição da parede principal de acesso à Casa da Ópera, a demolição do curral e a retirada dos assoalhos e gradiamiento internos⁴⁴. A referência a *assoalhos* internos nos leva a crer que se tratava de um teatro coberto, posto que um espaço aberto e exposto às intempéries não poderia contar com uma assoalhada de madeira. Outra informação importante é a referência a *gradiamentos*, que, muito provavelmente, se refere a uma ordem de camarotes, separadas do pátio central por grades ou balaustradas. Depois de concluídas as representações, João Martins da Costa comprometia-se a reconstruir tudo o que havia sido alterado ou demolido para que “o dono da casa” não tivesse nenhum tipo de prejuízo, de onde concluímos que a Casa da Ópera era de propriedade particular.

Contudo, não fora levado em consideração o facto de que, segundo os parâmetros construtivos vigentes nas construções luso-americanas dos setecentos, todas as paredes externas de um edificio eram estruturais, sendo, portanto, parte vital da edificação. Consequentemente, ao se retirar uma das paredes da Casa da Ópera, comprometer-se-ia a estrutura do edificio, colocando em sério risco toda a construção. Alguns meses mais tarde, quando os arrematantes vieram cobrar do Senado da Câmara pelos trabalhos realizados, lemos:

“Diz Manoel Ferreira do Carmo que na forma/da obrigação que se acha em puder/deste Senado comprio com o pactuado/nelle e ainda com algum exceço como/he notorio, pello qual bem se faz me/recedor de que vossa mercê lhe acrescente o pre/ço de vinte e sinco oitavas estepulado/na mema obrigação atendendo junta/mente a ruina que lhe rezultou em/varias paredes de dentro da caza da/Opera que prestou para efeito de se/executarem as que vossas mercês forão servidos/determinar na proxima função passa/da tudo por cauza do grande pouvo/que concorreo, e nessa atençaõ.//Para a Vossas Mercês sejam servidos/Mandar-lhes satisfazer, o que/for justo Emformando-ce o Pro/curador da referida ruina e dito excesso”⁴⁵.

Segundo os termos de compromisso firmados pela Câmara na ocasião das festas de 1751, Manoel Ferreira do Carmo foi o responsável pelas decorações efémeras que seriam armadas diante do edificio da Câmara, além da varanda e do dossel que coroaria a effigie do monarca. Contudo, o documento acima transcrito sugere que Ferreira do Carmo teria alguma relação com a Casa da Ópera, pois o mesmo pede para que a Câmara atenda ao pedido de acrescentar ao seu pagamento o valor da ruína que “lhe resultou” em várias paredes do teatro. Até o presente estudo não foram encontradas maiores

⁴⁴ ARQUIVO PUBLICO MINEIRO, CMOP, cx.25, d.13, fl.03.

⁴⁵ ARQUIVO PUBLICO MINEIRO, CMOP, Cx.25, d.09, fl.01r.

informações sobre o proprietário da primeira Casa da Ópera de Vila Rica, mas não descartamos a hipótese de que fosse o próprio Manoel Ferreira do Carmo. Os documentos que contêm os pagamentos aos arrematantes por seus respectivos trabalhos informam que Ferreira do Carmo recebeu o valor previamente estabelecido de 25 oitavas de ouro, não mencionando qualquer quantia relativa à ruína da Casa da Ópera.

Em relação ao repertório encenado no teatro, sabemos que em 1752 o Senado da Câmara de Vila Rica arrematou junto ao músico Francisco Mexias a organização do *Te Deum Laudamus* a dois coros com seis rabecas, rabecão e arpa, para além das oito vozes, bem como das três óperas, mais precisamente *O Labirinto de Creta*, o *Velho Serjo* e *Os Encantos de Merlin*. Mexias se comprometeu a contratar as melhores figuras disponíveis na capitania, incluindo Pedro Fernandes Lima, que viria da Comarca do Rio das Mortes especificamente para a ocasião. As obras teatrais seriam representadas com toda “a bizzarria possível” e Francisco Mexias receberia por toda a música e contradanças o valor de 180 oitavas de ouro⁴⁶.

Dentre as obras supracitadas, *O Labirinto de Creta*, de autoria de António José da Silva foi estreada em Novembro de 1736, no Teatro do Bairro Alto de Lisboa⁴⁷. *Os Encantos de Merlin*, de autoria anónima, foi representada pela primeira vez, em 1741, no Teatro Público da Mouraria⁴⁸. Ambas foram publicadas no segundo e quarto volumes do célebre *Theatro Comico Portuguez*, impressos em 1759 e 1761 respectivamente, e amplamente difundidos ao longo do século XVIII. A obra *O Velho Serjo*, que alcançou notável popularidade em Vila Rica, tendo sido uma das mais representadas na Casa da Ópera que seria construída em 1770, poderia, eventualmente, ser uma versão da obra *Discrissão, Armonia e Fermozura*, cujo único exemplar até então identificado encontra-se na secção de manuscritos da Biblioteca Nacional de Portugal⁴⁹.

As obras que compõem o *corpus* do *Theatro Comico Portuguez*, encenadas nos teatros da Mouraria e do Bairro Alto de Lisboa, podem ser consideradas o ponto de convergência entre as tradições teatrais ibérica e italiana (BARATA, 1998, p. 79). Nesse contexto, destaca-se a figura de António José da Silva (Rio de Janeiro 1705 – Lisboa

⁴⁶ ARQUIVO PUBLICO MINEIRO, CMOP, Cx.25, d.11, fl.03r.

⁴⁷ O Labyrintho de Creta. In *Theatro Comico Portuguez* (3-186). Lisboa: na Officina Patr. De Francisco Luiz Ameno, 1759.

⁴⁸ Os Encantos de Merlin. In *Theatro Comico Portuguez* (259-391). Lisboa: na Regia Oficina Sylviana e da Academia Real, 1761.

⁴⁹ BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL, *Descrissão, Armonia e Fermozura*. Manuscrito de António José de Oliveira, 1790, 16º Volume. COD. 1379//5.

1739), autor de oito comédias e dois poemas representados no Teatro do Bairro Alto entre os anos de 1733 e 1738⁵⁰. As obras do Judeu reflectem o amplo conhecimento do autor sobre a literatura castelhana seiscentista, cuja influência torna-se evidente na ópera *Vida do Grande D. Quixote de la Mancha e do Gordo Sancho Pança*, representada em Outubro de 1733 (BARATA, 1998, p. 84). As mesmas eram compostas por trechos declamados intercalados por um significativo número de árias, duetos e coros. A música originalmente composta para essas óperas tem sido atribuída ao compositor António Teixeira, um dos bolseiros portugueses enviados a Roma por D. João V⁵¹. Segundo Diogo Barbosa Machado, Teixeira foi compositor de “Sete Operas, a seis vozes com instrumentos, que se representarão com grande aplauso dos Espectadores” (MACHADO, 1759, p. 61), o que deixa de manifesto a influência e a popularidade da música italiana nas obras teatrais representadas em Lisboa na década de 1730.

No que concerne à cenografia utilizada nas obras representadas em Vila Rica, os libretos das obras *Os Encantos de Merlin* e *O Labirinto de Creta* representados em Lisboa trazem inúmeras indicações que comprovam que a arte da cenografia desenvolvida em Itália já era amplamente conhecida em Portugal quando da composição das obras de António José da Silva (1705-1739). Além de apresentar várias mudanças de bastidores, por vezes em uma mesma cena, os libretos nos indicam a presença de “Mares com huma armada flutuando com tempestade”, “Sala de columnas, que a seu tempo cahirão, e ficará tudo em outra vista, e no fim da sala haverá huma Vaca”⁵², “Noite escura, e soará algum estrondo de tempestade, com trovões, e relâmpagos”, “hirá sahindo o Sol, e se executará hum amanhecer o melhor que for possível”, “Vay subindo em huma columna que se levanta do chaõ, e em estando no alto, virá de cima huma gayola, e ficará metido nella”, “se levantaraõ muitas chamas”⁵³, dentre outros efeitos visuais e sonoros. Ainda que a execução das referidas obras com bonecos pudesse facilitar de alguma forma a operação dos bastidores e efeitos visuais, a maior parte daquelas acima descritas são imprescindíveis para o bom entendimento da obra, sendo, portanto, o teatro de Vila Rica capaz de reproduzir em grande parte, senão na totalidade, os efeitos descritos nos libretos

⁵⁰ *Theatro Comico Portuguez*, Volume I, Advertencia do Collector.

⁵¹ BRITO, Manuel Carlos de, O Papel da Ópera na luta entre o Iluminismo e o Obscurantismo em Portugal (1731-1742). In *Estudos de História da Música em Portugal*, op.cit., pp.100-101.

⁵² O Labirinto de Creta. In *Theatro Comico Portuguez* (3-186). Lisboa: na Officina Patriarcal de Francisco Luiz Ameno, 1759.

⁵³ Os Encantos de Merlin. In *Theatro Comico Portuguez* (259-391). Lisboa: na Regia Officina Sylviana e da Academia Real, 1761.

de *Os Encantos de Merlin* e *O Labirinto de Creta*, mesmo que as representações fossem executadas por actores vivos. É, ainda, irrefutável a influência italiana no que diz respeito às máquinas de tempestades, troca de bastidores, iluminação artificial das cenas que possibilitavam criar ambiências de noite e dia, mares, objectos voadores, e outros efeitos mais, detalhadamente descritos no célebre tratado de cenografia publicado, em 1638, pelo pesarês Niccolà Sabbattini (SABBATTINI, 1638).

Apesar da presença de alguns cenógrafos italianos em Portugal desde a década de 1730, a arquitectura teatral italiana propriamente dita não seria introduzida até 1752, quando o Rei D. José I decide reestruturar o sistema operático régio através da contratação de diversos artistas e técnicos italianos. Somente após a chegada em Lisboa de Giovanni Carlo Sicinio Bibiena e de sua equipa, contratados para a construção dos teatros do Forte, de Salvaterra de Magos, da Ajuda e da Ópera do Tejo (CARNEIRO, 2002), a tipologia arquitetónica dos teatros italianos foi definitivamente introduzida no reino. À partir de então, diversos teatros de influência italiana, por vezes adaptados às condições locais, foram erigidos por todo o país (*Idem*, p. 125), bem como na colónia luso-americana (BRESCIA, 2012, pp. 152 -153). Portanto, no que tange a arquitetura dos teatros públicos em funcionamento durante o reinado de D. João V, sobretudo a dos teatros da Mouraria e do Bairro Alto, o mais provável é que se tratasse de teatros de influência ibérica devidamente adaptados às representações das óperas joco-sérias de António José da Silva e seus contemporâneos.

Na América Portuguesa, os primeiros registos de encenações de óperas portuguesas de influência italiana são contemporâneos às referências de representações de obras teatrais compostas em Castela no século XVII. As festividades para a aclamação de D. José celebradas em território luso-americano parecem ter sido um verdadeiro divisor de águas no que tange ao repertório representado. Enquanto Vila Rica leva à cena obras de António José da Silva e outras compostas em idioma luso e encenadas com diversos números cantados, Recife encena as obras *La Sciencia de Reynar* de Andrés González de Barcia, *Cueba y Castillo de Amor* de Francisco de Leyva Ramírez de Arellano e *La Piedra Phylosophal* de Francisco Bances Candamo. Aqui, se faz premente sublinhar que, segundo a *Relação das Festas que se fizeram em Pernambuco pela feliz aclamação do muito alto, e poderoso Rei de Portugal D. Joseph I*, as obras espanholas foram representadas sobre um luxuosíssimo palco com cenários e diversos recursos técnicos e musicais de notável influência italiana (CORREIA, 1753).

A partir de princípios do século XVIII, o modelo arquitectónico herdado de Espanha há quase dois séculos sofreria várias adaptações e aclimações aos novos géneros teatrais praticados em Portugal e suas colónias, tanto no que diz respeito ao repertório, quanto aos procedimentos e recursos de encenação. Na América Lusa, foi somente no final da década de 1750 que os primeiros teatros de influência italiana foram erigidos, em substituição aos antigos teatros de tradição ibérica. No que tange ao repertório, as obras de origem castelhana passam a ser acompanhadas por orquestras que executam árias, duos e coros, encenadas com diversos efeitos cénicos e visuais preconizados por arquitectos e cenógrafos italianos no século precedente. Também os títulos das obras representadas na América Portuguesa, tanto nos teatros públicos como nos palcos efémeros, testemunham que as obras compostas ao longo do *siglo de oro* espanhol foram gradativamente substituídas por obras originalmente compostas em língua portuguesa, ainda que seja evidente a forte influência da sólida tradição teatral castelhana no novo género desenvolvido no reino vizinho. Ao longo de toda a primeira metade do século XVIII, ambas as influências, espanhola e italiana, convivem lado a lado na cena teatral luso-americana, enriquecendo-se e complementando-se mutuamente, numa notável permeabilidade, que tinha por intuito comum maravilhar os olhos e os ouvidos dos espectadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLEN, J. J. (2003). Los espacios teatrales. In J. H. CALVO (Ed.), *Historia del Teatro Español: De la Edad Media a los Siglos de Oro* (pp. 629-653). Madrid: Editorial Gredos.

ARQUIVO HISTÓRICO ULTRAMARINO, AHU_ACL_CU_005, Cx.51, D.4489, Microfilme Rolos 50 e 57.

ARQUIVO NACIONAL DA TORRE DO TOMBO, Hospital de São José, liv.940, p.377v-380.

ARQUIVO NACIONAL DO BRASIL, 2º Officio de Notas da Cidade do Rio de Janeiro. Livro 28, pp. 186 e 187.

ARQUIVO NACIONAL DO RIO DE JANEIRO, 2º Officio de Notas da Cidade do Rio de Janeiro, Livro de Escrituras (1754) nº70, Fls 27. 27v.

ALMEIDA, L. C. (2006). *O Som e o Soberano: uma historia da depressão musical carioca pós-Abdicação (1831-1843) e de seus antecedentes*. São Paulo: Universidade de São Paulo.

ARQUIVO PUBLICO MINEIRO, CMOP, Cx.18, d.59 (18 de Junho de 1746).

ARQUIVO PUBLICO MINEIRO, CMOP, Cx.25, d.09, fl.01r.

ARQUIVO PUBLICO MINEIRO, CMOP, Cx.25, d.11, fl.03r.

ARQUIVO PUBLICO MINEIRO, CMOP, cx.25, d.13, fl.03.

BARATA, J. O. (1991). *História do Teatro Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

BARBOSA MACHADO, D. (1759). *Bibliotheca Lusitana, Historica, Critica, e Chronologica, na qual se compreende a noticia dos Authores Portuguezes, e das Obras, que compozeraõ desde o tempo da promulgação da Ley da Graça até o tempo presente*. (Tomo IV). Lisboa: Officina Patriarcal de Francisco Luiz Ameno.

BIBLIOGRAFICO MUSICALE DI BOLOGNA (1989). Lettere da Gaetano Maria Schiassi al Padre Martini (1735-1753), I-4, fl.23. In M. C. BRITO, *Opera in Portugal in the 18th century* (p. 22). Cambridge: Cambridge University Press.

BIBLIOTECA NACIONAL DE ESPAÑA, Ms 18637/10. Cartas de Comediantes del Siglo XVI. In M. DE LOS REYES PEÑA, & P. BOLAÑOS DONOSO, *Presencia de comediantes españoles en Lisboa (1580-1607)* (p. 65).

BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL, *Descrição, Armonia e Ferozura*. Manuscrito de António José de Oliveira (1790). (16.º Vol.). COD. 1379/5.

BLUMENTHAL, E. (2005). *Puppetry and Puppets: An illustrated World Survey*. London: Thames & Hudson,

BLUTEAU, R., *Vocabulario portuguez e latino, aulico, anatomico, architectonico, bellico, botanico, brasilico, comico, critico, chimico, dogmatico, dialectico, dendrologico, ecclesiastico, etymologico, economico, florifero, forense, fructifero...* autorizado com exemplos dos melhores escritores portugueses, e latinos (p. 713). Coimbra: Colégio das Artes da Companhia de Jesus, 1712-1728.

BRITO & LIMA, J. (1729). *Poema Festivo, Breve recopilção das solemnes festas, que obsequiosa a Bahia tributou em aplauso das sempre faustas, Regias vodas dos Sereníssimos Príncipes do Brasil, e das Astúrias, com as ínclitas Princesas de Portugal,*

e Castella, dirigidas pelo Excellentissimo Vice Rey deste Estado Vasco Fernandes Cesar de Menezes. Lisboa: Na Officina da Musica.

BRITO, M. C. (1989). *Vestígios do teatro musical espanhol em Portugal durante os séculos XVII e XVIII.* Estudos de História da Música em Portugal. Lisboa: Estampa.

BRITO, M. C. (1989). O Papel da Ópera na luta entre o Iluminismo e o Obscurantismo em Portugal (1731-1742). *Estudos de História da Música em Portugal* (pp.100-101). Lisboa.

BUDASZ, R. (2008). *Teatro e Musica na América Portuguesa: convenções, repertório, raça, género e poder.* Curitiba: DeArtes.

CARNEIRO, L. S. (2002). *Teatros Portugueses de Raiz Italiana.* Porto: Universidade do Porto.

CAVALCANTI, N. (2004). *O Rio de Janeiro Setecentista: A vida e a Construção da Cidade da Invasão Francesa até a Chegada da Corte.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

CORREIA, F. N. (1753). *Relação das festas que se fizeram em Pernambuco pela feliz aclamação do muito alto, e poderoso Rey de Portugal, D. Joseph I, Nosso Senhor, do ano de 1751 para o de 1752.* Lisboa: Casa Manoel Soares.

COTARELLO Y MORI, E. (1911). Colección de entremeses, loas, jácaras, bailes y mojjigangas desde fines del siglo XVI a mediados del XVIII. Madrid: Casa editorial Bailly-Bailliére.

DE LOS REYES PEÑA, M., & BOLAÑOS DONOSO, P. (2007). El Patio de las Arcas de Lisboa. In J. M. D. BORQUE (Ed.), *Teatros del Siglo de Oro: corrales y colisões en la Peninsula ibérica. Cuadernos de Teatro Clasico* (6) (p. 265). Madrid: Compañia Nacional de Teatro Clasico.

DE LOS REYES PEÑA, M., & BOLAÑOS DONOSO, P. (2000). Presencia de comediantes españoles en Lisboa (1580-1607). In *Teatro del Siglo de Oro: Homenaje a Alberto Navarro González* (pp. 63-87). Kassel: Reichenberger.

DIEZ BORQUE, J. M. (Dir.) (2007). *Teatros del Siglo de Oro: corrales y colisões en la Peninsula ibérica.* Madrid: Gredos.

FERRER VALLS, T. (2003). La representación y la interpretación en el siglo XVI. In J. H. CALVO (Ed.), *Historia del Teatro Español: De la Edad Media a los Siglos de Oro* (239-267). Madrid: Editorial Gredos.

HERRERO GARCIA, M. (1966). Ideas de los Españoles del Siglo XVII. Madrid: Gredos.

HESSEL, L.F., & READERS, G. (1974). *O Teatro no Brasil da colônia à regência*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MARRECO BRESCIA, R. (2012). *É lá que se representa a comédia: A Casa da Ópera de Vila Rica (1770-1822)*. Jundiaí: Paco Editorial.

NOGUEIRA, J. M. A. (1934). Archeologia do Theatro Portuguez. 1588-1762. *Boletim da Real Associação dos Architectos Civis e Archeologos Portugueses 1904-1906*. (Tomo X, 4ª série, n.º 8). Lisboa: Real Associação dos Arquitectos Civis e Arqueólogos Portugueses

OLIVEIRA BARATA, J. (1988). *História do Teatro em Portugal (séc.XVIII): António José da Silva (O Judeu) no palco Joanino*. Algés: Difel.

RIBEIRO, V. (1924). *O Páteo das Comedias e as Representações Teatrais (1729)*. Arquivo Literário. (Vol. II, Tomo 7). Lisboa.

RODRIGUES, J. (1641). *Relaçam da Aclamação que fez na Capitania do Rio de Ianeiro do Estado do Brasil, & nas mais do Sul, ao Senhor Rey Dom João o IV por verdadeiro Rey, & Senhor do seu Reyno de Portugal, com a felicissima restituição, q' delle se fez a sua Magestade que Deos guarde, &c*. Lisboa: Domingos Alvares Livreiro.

SABBATTINI, N. (1638). *Pratica di fabricar scene e machine ne' Teatri*. Ravenna: Camerali.

VARNHAGEN, F. A. (1851). *Floreio da Poesia Brasileira ou Colecção das mais notáveis composições dos poetas brasileiros falecidos, contendo as biografias de muitos deles, tudo precedido de um Ensaio Historico Sobre as Letras no Brasil*. Lisboa: Imprensa Nacional.

TEATRO ESPONTÂNEO: UM INSTRUMENTO DE SENSIBILIZAÇÃO PARA OS (FUTUROS) ADMINISTRADORES

Spontaneous theatre: an instrument for sensitization (future) administrators

BEZERRA, Sefisa Quixadá⁵⁴; VIANA, Rebeca Sales⁵⁵; LEONIDO, Levi⁵⁶.

Resumo

A cada momento histórico a sociedade vive seus dilemas, o mais acentuado na atualidade é o resgate ao homem e as melhores possibilidades de lhe manter em estado de felicidade, viabilizando qualidade de vida e possibilitando resultados positivos. Nesse contexto, as ciências se apoiam a partir de estudos de objetos e conceitos correlatos, daí a interdisciplinaridade dominando as argumentações e a subjetividade proporcionando várias interpretações. Estudos anteriores tratavam o homem de forma mecanicista, o que lhe rendeu, ao longo dos anos, visão simplista e reducionista dos seus problemas e hoje, estende-se esse estudo, mas com uma mudança na abordagem, agora para o resgate às suas individualidades e a sua manutenção nos grupos sociais. Se buscará, como objetivo deste trabalho, apresentar a importância da manifestação de sentimentos e emoções através de um meio específico, o Teatro Espontâneo, para aprendizagem e reflexão. A prática foi desenvolvida com grupos de estudantes do terceiro período do curso de Administração e os referenciais teóricos principais foram os de Jacob Levi Moreno e Cecília Bergamini. A abordagem prática-vivencial a partir da realização de Teatro Espontâneo, possibilitou um pequeno recorte de manifestação de sentimentos, emoções e até conflitos acerca de posicionamentos e ações individuais, para aqueles que acreditamos que serão futuros gestores. Foi percebido, a partir da construção dos personagens, a relevância que deve ser dada aos aspectos comportamentais e a história de vida de cada participante envolvido em processos individuais e de gestão, acreditando na perspectiva grupal da construção de ambientes organizacionais mais justos e felizes partindo-se da auto percepção e auto reconhecimento dos seus integrantes.

Abstract

In every historical moment, the society lives their dilemmas, the more pronounced nowadays is the redemption of the man and the best possibilities to keep him in a state of happiness, giving him life quality and enabling positive results. In this context, sciences are supported from studies of objects and related concepts, thence interdisciplinary dominating the arguments and subjectivity providing various interpretations. Previous studies treated the man as mechanistic, which yielded, over the years, simplistic and reductionist view of their problems and today extends this study but changing the approach, now to the rescue of their individualities and their maintenance in social groups. The goal of this paper will be to present the importance of the expression of feelings and emotions through a specific way, the spontaneous theater for learning and reflection. Practice was developed with groups of students in their third period of the Administration course and the main theoretical frameworks were Jacob Levi Moreno and Cecilia Bergamini. The practical-experience approach from the realization of experimental spontaneous theater allowed a small cutout of expressions and feelings, emotions and even conflicts regarding positions and individual stocks, for those who we believe will be future managers. It was noticed, from the construction of the characters, the importance that should be given to behavioral aspects and life history of each participant involved in the individual processes and management, believing the group perspective of building organizational environments fairer and happy starting from the self-perception and self-recognition of its members.

Palavras-chave: Teatro Espontâneo, Administração, Comportamento.

Key-words: Spontaneous Theater, Artistic Sensitization, Self-perception and Self-recognition.

Data de submissão: Março de 2013 | **Data de publicação:** Junho de 2013.

⁵⁴ SEFISA QUIXADÁ - Universidade Estadual Vale do Acaraú – Ceará. BRASIL. E-mail: sefisaquixada@ig.com.br

⁵⁵ REBECA SALES VIANA - Universidade Estadual Vale do Acaraú – Ceará. BRASIL. E-mail: rebecasalesviana@hotmail.com

⁵⁶ LEVI LEONIDO – Investigador do CITAR da UCP. UTAD. E-mail: levileon@utad.pt

INTRODUÇÃO

O curso de Administração (UVA- CE) prevê no seu conteúdo curricular a abordagem interdisciplinar durante toda a sua realização. Nesse contexto a disciplina de Psicologia Aplicada pretende abordar a origem, as teorias da Psicologia e a sua referência conceitual aplicada para trabalhar com os indivíduos, os grupos, as relações de troca, sua dinâmica humana e organizacional. Para isso tem se amparado em metodologias ativas de ensino-aprendizagem buscando essa completude que deve contribuir para a formação humana e comportamental dos seus estudantes. Como docente dessa disciplina, costumo manifestar minha angústia e preocupação com a responsabilidade das pessoas sobre as outras quando estiverem em seus postos de trabalho e como viabilizar ambientes saudáveis plenos de satisfação, bem-estar e de felicidade. Daí a proposta de visualizar a manifestação de sentimentos, emoções e comportamentos, muitas vezes, obscuros ou imperceptíveis pela prática intensa e urgente no dia-a-dia. Dentre as metodologias trabalhadas em sala foi apresentada a realização de Teatro Espontâneo como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de atitudes e dos aspetos já mencionados. O Teatro Espontâneo, desenvolvido a partir do referencial teórico de Jacob Levi Moreno

“é uma modalidade de teatro na qual tanto o texto como a sua representação são criados no decorrer do espetáculo, sem ensaio prévio. Em vez de textos predefinidos, são utilizados temas que inspiram as histórias” (AGUIAR, 1990a, p. 1).

Sua aplicação pode promover a sensibilização e reflexão sobre problemas coletivos e individuais, de forma livre, inventiva e participativa.

O objetivo deste artigo é descrever a utilização do Teatro Espontâneo como uma ferramenta de aprendizagem grupal que possibilita reflexão e reconhecimento pessoal para grupos de estudantes do curso de Administração. A metodologia usada nos remete a situações vivenciais participativas, com relatos de sentimentos e experiências no final, podendo a pesquisa ser classificada como descritiva, e esta foi finalizada com algumas considerações acerca da necessidade de valorização dos grupos e reconhecimento das manifestações individuais como alavancadores de melhoria da qualidade de vida, da necessidade de mais atenção aos sentimentos e emoções e ainda da imprescindível atenção que as organizações precisam dispor ao homem tanto em seus agrupamentos sociais, como em seus comportamentos pessoais e interpessoais.

CONHECENDO O TRABALHO DE JACOB LEVY MORENO

“O «pai» do Psicodrama, o psiquiatra Jacob Levy Moreno, citou que o Brasil é o país onde vive um povo que se pode considerar um dos mais espontâneos entre as nações do nosso planeta. Por isso, a metodologia psicodramática pedagógica vem ocupando um lugar cada vez mais importante, tanto no ensino acadêmico como no técnico especializado” (SANTOS, 2004, p. 16).

A base teórica deste artigo está nos pressupostos de Jacob Levi Moreno, médico psiquiatra, romeno, de origem judaica, que nasceu em 1898, viveu e trabalhou em Viena até 1925 quando emigrou para os Estados Unidos, onde desenvolveu suas teorias e veio a falecer em 1974 (Moreno quis ser lembrado com a seguinte frase inscrita na sua lápide: “*Aqui jaz aquele que abriu as portas da Psiquiatria à alegria*”). A partir da segunda década do século XX, desenvolveu os fundamentos da socionomia, ciência que visa compreender os processos de interação humana e deu seguimento ao estudo do comportamento partindo de situações diferentes das que, até então, estavam sendo estudadas. Trabalhou o comportamento através das manifestações verbais, espontâneas, conscientes, grupais, atuais, acreditando que “um paciente é um agente terapêutico dos outros. Um grupo é um agente terapêutico para outros grupos” (MORENO *apud* BERGAMINI, 2010, p. 65). Como metodologia de trabalho, Moreno estruturou e sistematizou o psicodrama, o sociodrama e o Teatro Espontâneo (a partir do conceito de Teoria da Espontaneidade)⁵⁷ que resultaram das suas experiências de teatro, visto que ele, além de médico, trabalhava com teatro. Nas três formas de estudo havia a representação de papéis, através das expressões faciais, corporais e dramáticas priorizando a espontaneidade, que quer dizer “por vontade própria” (BERGAMINI, 2010, p. 68). O psicodrama consiste num método de ação regulada de dramatização, com fins terapêuticos enquanto o sociodrama é um procedimento dramático específico que busca tratar os vínculos grupais e o Teatro Espontâneo utiliza temas que inspiram uma história, em vez de textos pré-definidos levando a plateia a participar da representação e a história é encenada na medida em que é elaborada. A seguir será exposta uma rápida apresentação de cada uma dessas formas.

⁵⁷ “O teatro «cem por cento espontâneo» encontrou grande resistência, tanto no público quanto na imprensa. Eles não acreditavam na criatividade espontânea, acostumados que estavam a depender das “conservas culturais” do teatro. Por isso, quando o teatro espontâneo oferecia um espetáculo bom, honesto, uma espontaneidade que funciona do ponto de vista artístico, o trabalho lhes parecia suspeito. Achavam que o jogo espontâneo tinha sido todo planejado e ensaiado, ou seja, era uma farsa. Quando, entretanto, a encenação não era boa, mostrava-se sem vida, eles concluíam que a espontaneidade verdadeira seria impossível (MORENO, 1973, p. 14).

PSICODRAMA

“Um psicodrama pode ser produzido em qualquer lugar (...) no lar, num hospital, numa sala de aula ou num quartel. O seu “laboratório” instala-se em qualquer parte. O mais vantajoso é um espaço terapêutico especialmente adaptado, contendo um palco (MORENO, 1984, p. 31).

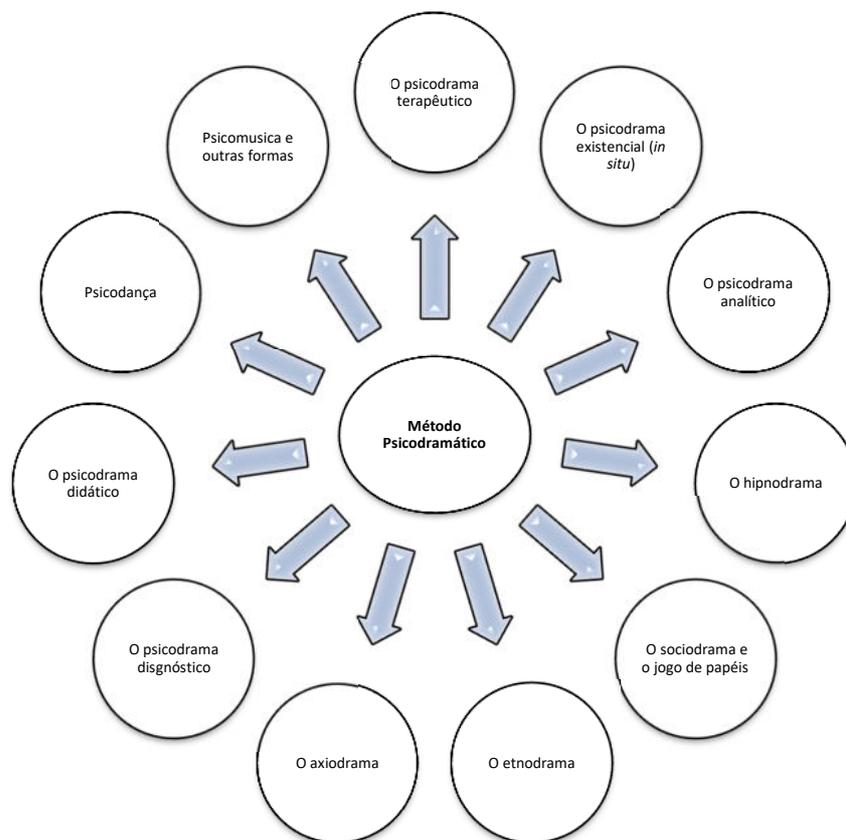
O Psicodrama foi criado há mais de 60 anos como um tipo de representação cujo objetivo era estimular a criatividade dos atores e, no qual a peça era criada na hora pelos atores, a partir de algum tema proposto no momento, não era um teatro convencional. Seu objetivo era resgatar e recuperar o homem, seu psico e sua dimensão dramática, existente em cada um de nós, com sensibilidade, genialidade e disposição para continuar criando. O psicodrama consiste num método psicoterápico no qual os envolvidos são estimulados a continuar e a completar suas ações, através da dramatização e da autoapresentação dramática. Tanto a comunicação verbal como a não-verbal são utilizadas. São representadas várias cenas que retratam, por exemplo, lembranças fortes do passado, situações vividas de maneira incompleta, conflitos íntimos, fantasias, sonhos, preparação para futuras situações de riscos ou expressões improvisadas de estados mentais. Essas cenas tanto se aproximam de situações reais de vida como representam a externalização de processos mentais interiores.

A prática psicodramática começa pela aceitação das pessoas em participar, seguida do seu envolvimento com a experiência que será vivenciada. É necessária a figura de um diretor, que normalmente é um especialista na área, seja psicólogo, terapeuta, auxiliares para ajudar o terapeuta a desenvolver as cenas, o ator ou protagonista que representa seu drama e a plateia que observa a dramatização e pode fazer intervenções, deverá ocorrer em um local apropriado onde se possa exteriorizar espontaneamente os dramas. Cabe ao diretor conduzir as técnicas psicodramáticas, as ações, os recursos para garantir o envolvimento do grupo e a escolha da cena que será protagonizada e que refletirá a experiência dos presentes.

O Psicodrama possibilita trabalhar conjuntamente, o falar e o agir dos indivíduos, em busca de respostas adequadas, identificando e solucionando conflitos. Promove a participação espontânea de todos e estimula a criatividade na encenação dos dramas. O diferencial reside na valorização das relações, nas relações horizontalizadas e no compartilhar das experiências vivenciadas. O psicodrama é destinado também ao tratamento de diversas condições patológicas, dentre as quais podemos destacar as

seguintes: depressão, timidez, fobia social, ansiedade, angústia, sintomas de pânico, dificuldades na identificação de sensações ou emoções. Essa terapia é particularmente eficaz também no tratamento de acontecimentos traumáticos; a reação inicial ao trauma é uma violenta emoção, um choque, que pode entorpecer e bloquear a realização da sessão. A partir do psicodrama, várias questões podem ser re-vivenciadas e trabalhadas.

A utilização do Método Psicodramático é praticamente ilimitado. Este continua sem alterações significativas. Ou seja, a sua matriz inicial, perdura no tempo. Isso não impediu que, ao longo o tempo, surgissem outras formas de utilização (CUKIER, 2002, p. 185):



Esse método psicoterápico tem sido utilizado não mais só em tratamentos ou áreas da Psicologia. Na educação, é tratada como um recurso didático importante, que tanto favorece o aprendizado como instrumentaliza o trabalho dos conflitos existentes, no desenvolvimento do papel de professor, facilitador das relações do corpo docente, no relacionamento com os pais e entre os próprios alunos. Transformar a sala de aula num espaço de relação afetiva entre alunos e professores e facilitar uma nova visão no desempenho desses papéis, têm sido metas de um trabalho efetivo. O trato das emoções

manifesta afeto e atenção que passam a ter forte registros no comportamento dos atores envolvidos. Maria Alicia Romaña⁵⁸, educadora argentina residente no Brasil há anos, é uma das principais responsáveis pela introdução do Psicodrama Pedagógico no país. Romaña apresentou, em 1996, no IV Congresso Internacional de Psicodrama (em Buenos Aires), um entendimento que há diferentes estágios pelos quais se passa a ação psicodramática, então resultou no que denominou de Método Educacional Psicodramático destinado à aprendizagem de conceitos e à elaboração de conhecimentos. A base deste método são as dramatizações que permitem aproximações sucessivas do conceito ou do objeto de conhecimento. Destacam-se três níveis de dramatizações: **1º Nível – REAL** - a dramatização é real e se realiza no plano da experiência dos alunos ou dos dados de referência; a aproximação do conhecimento se dá a partir do que os alunos já possuem intuitiva ou emocionalmente acumulado sobre o tema que será exteriorizado; **2º Nível – SIMBÓLICO** - a dramatização é simbólica; o conhecimento se aproxima racionalmente, é o momento dos alunos elaborarem conceitualmente o que sabem, simbolizado pela abstração dos elementos que o conhecimento em pauta possui. Este momento propicia a síntese e a distinção do que é fundamental e do que é acessório no processo de aprendizagem e por fim, o **3º Nível – FANTASIA** - coloca-se à prova o conhecimento sobre o qual se está trabalhando quando a fantasia é facilitada pela espontaneidade e liberada pela dramatização. O conhecimento é inserido em novos esquemas e associações, indicando ter sido possível algum nível de elaboração e incorporação.

A proposta do psicodrama pedagógico de Romaña foi muito importante por representar o início da utilização da dramatização na escola. Mas sua utilização é restrita à finalidade didática, tanto que a sua proposta se destina mais a formação de educadores. Atualmente, o uso do psicodrama tem-se expandido para outras aplicações, entrando em outras práticas, não somente a do professor. Podemos destacar o Psicodrama Sócio Educacional e Organizacional que possui aplicabilidade também no campo empresarial, nesses lugares é comum o privado dá lugar ao coletivo e se fazem necessárias intervenções psicossociais; é uma das alternativas adequadas que favorece a realização dos projetos pessoais e grupais.

58 Numa etapa inicial Romaña pretendia alcançar uma interação em grande escala, pois tentava “dar respostas às mais diversas solicitações, com o objetivo do confronto com realidades educativas diferentes, fato que enriqueceu a pesquisa e propiciou um caminho prático que permitiu realizar experiências e verificações” (ROMAÑA, 1996, p. 27).

A inserção do Psicodrama como forma de resolução de conflitos e de melhoria individual nas organizações advém da busca incessante de desenvolvimento e de resultados práticos, muitas vezes os processos humanos não são acompanhados como deveriam. Conflitos, falhas na comunicação e percepção, competição improdutiva, falta de liderança, dificuldade de trabalhar em equipa são alguns dos problemas que surgem no decorrer desta evolução. A tentativa de conscientização e implantação de uma visão comum, o atingimento de metas e objetivos ditados pelas organizações em busca de resultados eficazes devem estar alinhados com o auto desenvolvimento dos indivíduos que nela estão inseridos, na busca dessa excelência nas relações de trabalho. O Psicodrama fornece ferramentas importantes que propiciam a liberação da espontaneidade e criatividade dos indivíduos, essenciais nestes momentos de transformação.

Os encontros grupais começam pelo envolvimento das pessoas com o tema ou com a experiência a ser vivenciada. Durante o processo psicodramático buscam-se soluções práticas e reais para as questões abordadas onde as técnicas psicodramáticas utilizadas facilitam o exercício da espontaneidade e criatividade e a descoberta do potencial grupal. Pode ser trabalhado em treinamentos “que ensina a pessoa a saber ‘ser’ a sua função, isto é, assumir seu próprio papel dentro da empresa” (BERGAMINI, 2010, p. 70), em cursos de liderança, vivencial de planejamento, em seleção de pessoal e de um modo geral, na resolução de conflitos. Pode se desenvolver a partir da execução de três estratégias: jogo dramático, feito em grupo para realizar um diagnóstico ou uma intervenção em uma situação de conflito e de relacionamento; *role-playing* ou jogo de papéis, em que as pessoas interpretam papéis; e por último, pratica-se a inversão de papéis que normalmente, produz resultados surpreendentes, e consiste no profissional tomar o lugar do outro, sentindo e agindo como ele, fazendo-o entender o outro lado. Há o compartilhamento em todas elas, segundo Moreno, é o momento da participação terapêutica do grupo, quando cada indivíduo expõe seus sentimentos em relação ao que foi dramatizado. Nessa etapa tem prioridade as emoções e os sentimentos diante do vivido; cada participante, de volta ao contexto geral, pode extrair o que de seu está contido no trabalho realizado. O Psicodrama destaca-se ainda por promover um espaço de fala, escuta, desenvolvimento da percepção de si e do outro. Ou seja, muitos dos atributos e campos de ação do teatro em geral.

Em específico, concordamos com Cukier (2002) quando afirma, tal como Moreno (1974), que o psicodrama herdou (no período compreendido entre 1918 e 1923) quatro regras básicas do Teatro de Improvisação:

“1. A produção total de uma sessão, os acontecimentos, a ação e os diálogos, tanto no grupo como na cena, são considerados como fio diretor da continuação e da análise do tratamento. A produção no presente é a única instância decisiva. Todo o passado se exprime de alguma forma na produção atual. Todos os estímulos e as fontes de auxílio para um drama espontâneo se encontram, natural, e, por assim dizer, inevitavelmente no presente, já que se trata de uma criação imediata. Não se dispõe nem de um manuscrito de uma peça concebida por um autor nem de uma história de um doente. Todo o processo é necessariamente experimental e pioneiro para o desenvolvimento de uma terapia profunda, ativa e atuante; 2. A produção é orientada para o presente (*sub specie praesentis*) e não para o passado; 3. A regra de livre-associação é substituída pela regra de “*livre-atuação*”, em que está contida inclusive a associação de palavras; 4. O divã bidimensional da psicanálise é substituído por um espaço tridimensional” (MORENO, 1974, pp. 121-122)

SOCIODRAMA

O Sociodrama fundamenta-se no Psicodrama, mas relatando, digo, trabalhando questões das relações em grupo. Pode ser aplicado na área organizacional, educacional, grupos de trabalhos, terapia de casais, vem sendo muito usual em comunidades e em conselhos sociais. Moreno, no início do século passado, revelava já uma forte preocupação com os avanços tecnológicos e consequente a “robotização” do homem, perda da espontaneidade e criatividade, temendo que estas ficassem à margem, significando apenas uma expressão subjetiva de um pequeno grupo de intelectuais românticos que não mais pudessem atingir ou educar a sociedade. Pode observar-se em toda a sua obra uma persistente preocupação com o social, com os meios de comunicação, com a saúde mental pública. Como podemos observar, as suas primeiras intervenções / preocupações relacionaram-se diretamente com as crianças, os excluídos, as prostitutas e os refugiados de guerra, abrindo as portas para a psicoterapia de grupo e o questionamento sobre valores (MORENO, 1984). Também criado por Jacob Levy Moreno, na década de 30, explora a criatividade e espontaneidade através da representação dramática de casos “mal resolvidos” que afetam o desempenho e bom andamento da coletividade, lembrando sempre que o grupo se faz a partir das manifestações individuais e das influências sentidas entre seus componentes. Segundo Nery, Costa e Conceição (2006) “o Sociodrama facilita o conhecimento das dinâmicas dos grupos, expressão e integração de sentimentos, permite ter novas percepções, aprofunda o auto conhecimento, treina a empatia, a espontaneidade e a criatividade”.

Os grupos sempre foram agentes de mudanças, e pela dimensão coletiva, merecem destaque e ainda havendo a possibilidade de desencadeamentos de vínculos patológicos. Sempre se fala que um grupo é mais forte que quando se está só, “um mais um é sempre mais que dois”, o homem tem a necessidade de interagir com os seus desde o nascimento, passando por vários agrupamentos, intencionais ou não, durante a sua vida, podendo se deparar com conflitos de natureza interna ao grupo e ainda com outros grupos. Há conflitos que envolvem fatores coletivos, como inaptações a novas situações, mudanças inesperadas, entre outras, que têm que ser compreendidas e orientadas por meios diferentes, o sujeito da ação, o protagonista é o próprio grupo, que na vivência dramática deverá expor o que lhe faz sofrer e como sente as intervenções e influências de outros. Ocorre da mesma forma que no Psicodrama. Tem o diretor condutor da ação, os auxiliares, o grupo protagonista, a plateia e o espaço específico. Há o momento de aquecimento, que é a preparação através de diversos recursos de expressão corporal verbal ou não verbal, preparando o grupo para as situações que podem advir, seguido da dramatização, que é quando a situação/problema emerge e os seus participantes expõem suas emoções, liberando as tensões num momento de intensa energia ao mesmo tempo de alívio, mostrando suas verdadeiras características numa situação de reconhecimento de limitação pessoal. Logo após acontece o grande momento terapêutico, que é o compartilhamento e a reflexão sobre o que foi demonstrado que merece análise e/ou intervenção. É um método complexo e simples ao mesmo tempo, envolve catarse e o consequente alívio e há uma liberação de energias e esforço muito grande. Tratar relações sociais não é fácil, é necessário um grande desprendimento e espontaneidade, não se participa de psicodrama, nem de sociodrama sob coação, daí a beleza do espetáculo, que busca aplicar os pressupostos de Moreno, no que diz respeito a desempenho de papéis, a influência do grupo no indivíduo, ao aspecto consciente do tratamento em questão e ainda da abertura e permissão para a intervenção terapêutica.

AXIODRAMA

“O Axiodrama - é uma síntese de psicodrama e da ciência de valores (axiologia); dramatiza as aspirações morais do psiquismo individual e coletivo (justiça, verdade, beleza, bondade, complexos, perfeição, eternidade, paz, etc.)” (MORENO, 1974, p. 114).

Tal como refere o próprio Moreno, o percurso trilhado até ao Psicodrama foi sustentado por duas etapas de grande significado, as quais decorreram não pela ordem que lhe atribuem vários autores contemporâneos. Ou seja,

“O «conteúdo» original do Psicodrama é axiológico. Ao contrário das afirmações encontradas em livros atuais, comecei o psicodrama de cima para baixo. Primeiro foi o Axiodrama (1918), em segundo lugar veio o Sociodrama (1921); o psicodrama e suas aplicações [...] foi o último estágio de desenvolvimento (MORENO, 1992, p. 33).

Em termos de objetivos gerais, o Axiodrama⁵⁹ prevê alargar e viver a escolha dos valores, promovendo um inevitável passo que pressupõe a partida de uma base teórica para a prática, ou seja, do plano do discurso para o plano da ação.

“O que abarca um sentido pleno: A necessidade de uma sociedade e a sua luta por uma vida digna, um valor supremo, onde a alegria, a espontaneidade e criatividade possam ser a mola propulsora do desenvolvimento. Moreno sempre procurou compreender e desenvolver uma teoria cuja metodologia corroborasse e elevasse os seres do papel de Criatura para o papel de Criador. Seus primeiros feitos invocavam o *diálogo sobre o valor*” (CAMPOS et al, 2010, p. 3).

Segundo Aguiar (Psicodramatista brasileiro, pioneiro no trabalho com Teatro Espontâneo no Brasil) o Axiodrama reporta-se à discussão cênica de um determinado tema ou situação:

“A dramatização de um tema ou de uma situação é o recurso principal no trabalho axiodramático. Nela se empregam todas as técnicas habituais dos outros atos socionômicos. A encenação de conflitos axiológicos manifestos explicita o confronto de valores e desvalores” (AGUIAR, 1998, *apud* MEZHER, 2002, p. 120).

As etapas de desenvolvimento que constituem o Axiodrama no contexto social são as seguintes e por ordem sequencial em termos práticos: 1) **Aquecimento**⁶⁰; 2) **Dramatização**⁶¹; 3) **Compartilhar**⁶²; 4) **Processamento**⁶³.

⁵⁹ Axiodrama etimologicamente significa Axio=Valor e Drama=Ação. Termo, cunhado por Moreno, derivado da palavra Axiologia, ramo da filosofia que estuda os valores e suas escolhas.

⁶⁰ É a preparação para sessão. Consiste no conjunto de procedimento que atuam para estabelecer os canais de comunicação e maior aproximação entre o diretor e o protagonista. O aquecimento é o agente canalizador das energias para a ação. Possui duas sub etapas: a) Inespecífico – Inicia a sessão. O terreno. O primeiro momento do encontro. Seu objetivo é diminuir a tensão, propiciar um ambiente de acolhimento; Específico – Começa no momento da construção da cena. Aquecimento do personagem.

⁶¹ Todo o processo da atuação o “como se”. A Realidade Suplementar. Utilização das Técnicas em concordância com a matriz do indivíduo ou do grupo.

⁶² É o compartilhar, espaço de trocas do protagonista, da plateia e da direção. Ressonâncias, consonâncias do protagonista e da plateia. Interação dinâmica do corpo com os pensamentos e emoções.

⁶³ Análise do processo. O diretor encaminha o grupo ou o indivíduo para a reflexão cognitiva sobre os procedimentos e o prosseguimento para as aquisições de novos papéis. Momento pedagógico. É importante ouvir opiniões dos elementos que atuaram na cena, as opiniões dos que assistiram e fazer uma reflexão sobre a ação e incrementar os encaminhamentos necessários para as ações posteriores.

Moreno valorizava imensamente a questão da ludicidade, da alegria e da brincadeira em todo o processo psicodramático:

“Moreno acreditava na força da alegria e da brincadeira. Confiava que o clima lúdico e o riso geravam condições para promover à saúde mental, ampliando o estado espontâneo-criador, a *Centelha Divina*, a energia liberadora de Deus que atua na vida de todos nós. A criança seria o mais próximo exemplo da *Centelha Divina*, da espontaneidade e da criatividade, pois não se encontra corrompida, automatizadas por comportamentos estereotipados de valores prescritos pela sociedade: *As Conservas Culturais*. Sua proposta de *Cura* se dá por meio da *Revolução Criadora*, que despertaria o *Gênio Criador*, de cada um” (CAMPOS, 2010, p. 10).

Para vários autores é notória a ideia de valorização da imaginação, o lúdico, o riso, o humor, o amor e a alegria na ação de Moreno. Ele acreditava que o renascimento de novos papéis levaria à amplitude, à dinâmica do coração, à força do fator tele (a capacidade de se perceber de forma objetiva o que ocorre nas situações e o que se passa entre as pessoas sem distorção) nas relações afetivas e sociais (RAMALHO, 2010).

Em suma, “qualquer criação que conheça a eternidade, depois de longa jornada de retorno, na dimensão do tempo. Ela está e sempre esteve brincando no mundo, na alegria da Criança escondida em cada um de nós” (RAMALHO *et al.*, 2010, p. 120).

TEATRO ESPONTÂNEO

“Tudo é improvisado: a peça, a ação, o motivo, as palavras, o encontro e a resolução de conflitos” (MORENO, 1973, p. 9).

Moreno traz à tona todo o potencial criativo e espontâneo do indivíduo nessa técnica. No Teatro Espontâneo não há texto definido, não há temática prevista, não há divisão entre atores e plateia, o drama é inicialmente particular, passa para o coletivo, e ainda as cenas podem interagir com os personagens circulando de uma para outra. Moreno não se preocupou, em nenhuma das técnicas, em buscar quem melhor representasse os dramas da vida, o seu objetivo era com o potencial espontâneo, criativo e o seu valor terapêutico para os participantes.

“A intenção do Teatro Espontâneo é que a catarse ocorra simultaneamente para o autor, diretor, ator e espectador. A verdade campeada não pertence ao passado, nem precisa garantir-se pela universalidade. Pode ser algo que esteja mais perto do trivial das pessoas que participam de uma sessão específica” (AGUIAR, 1988, p. 23).

No Teatro Espontâneo se improvisa desde os acontecimentos do dia-a-dia até as causas mais subjacentes que podem estar interferindo na condução da vida dos participantes da cena, pois eles podem estar vivenciando momentos de sua vida sem que tenham consciência da dimensão e origem dos seus conflitos, que ao reconhecê-los criam possibilidades de lidar via intervenção do grupo aliada a reflexão final do diretor/terapeuta. A comunicação é fluida, corporal, verbal, espontânea e são colocados a disposição recursos para a cena, como vestimentas, acessórios, maquiagens, máscaras e outros. Segundo Marineau (1992, p. 13) “Moreno pretendia que a ação dramática terapêutica levasse a algo mais do que a mera repetição de papéis (...) permite percepções profundas por parte do protagonista e do grupo, a respeito do significado dos papéis assumidos”. O grupo que participa da sessão de teatro espontâneo passa também por três momentos: o aquecimento, normalmente um momento introspectivo, de encontro consigo e com o outro pertencente ao ambiente, a encenação, quando os papéis vão se encontrando e se percebendo e se completando e, o compartilhar, o grande final de reconhecimento pessoal e coletivo. Na encenação, não há julgamento de valor e de melhores histórias, as possibilidades de personagens e de comportamentos são infinitas chegando a ser, surpreendentes, a emoção fala mais alto e podemos vir a presenciar também catarses. Esse método, na minha concepção, é o menos usual nas organizações, mais usual em terapias de grupo, em comunidades e em outros ambientes menos formais, isso não lhe tira o caráter de eficiência, mas devido seus personagens passarem por momentos indescritíveis e involuntários, o privado dá lugar ao coletivo e a condução das suas ações terem que ser muito bem feita e legítima, o ambiente organizacional ainda não está muito preparado. Quando tudo isto acontece e a comunidade acaba por se envolver na sua plenitude, podemos recorrer à definição avançada pelo próprio Moreno que designa este tipo de evento / acontecimento de METATEATRO. Ou seja,

“toda a comunidade está presente no teatro da espontaneidade. É o teatro da comunidade. Trata-se de um novo tipo de instituição, instituição que celebra a criatividade. Esse é o lugar onde a própria vida é testada, o forte e o fraco, pela força teatral. É o lugar da verdade sem poder (...) É o teatro de todos, o lusco-fusco do ser e da realidade (...); não é o teatro do homem; é o teatro de todos por todos. No teatro todos os homens são mobilizados e se deslocam no estado de consciência para o estado de espontaneidade, do mundo dos efeitos reais, dos pensamentos e sentimentos reais, para o mundo de fantasia que inclui a realidade potencial (MORENO, 1973, pp. 45-46).

As experiências psicossociais criadas por Moreno retratam o quanto é infinita a capacidade de criação e manifestação de relatos, comportamentos e emoções dos indivíduos, mas também demonstra o quanto as imposições sociais podem agir. A realização de Teatro Espontâneo em sala de aula vêm ao encontro da experimentação da técnica como ferramenta de aprendizagem e como forma de apreensão de conhecimentos da realidade dos nossos estudantes, futuros administradores, normalmente, pessoas jovens, com pouca maturidade, mas ansiosos por desenvolverem bons trabalhos e que reconhecem a necessidade de autopercepção para melhor conviverem com grupos, podendo servir como forma de reflexão para minimizar conflitos, expectativas, falsas impressões e preconceitos tão existentes em nossa sociedade, que grita por respeito as diferenças, reconhecimento pessoal e atenção.

A PRÁTICA DO TEATRO ESPONTÂNEO

“A beleza do espetáculo resulta da criatividade coletiva”
(DRUMMOND & SOUZA, 2008, p. 66).

Baseado no que foi exposto na etapa anterior desse artigo, conhecendo alguns desses conceitos e procurando aplicá-los na prática, vem sendo realizado, semestre a semestre, o que já conta com dois anos, sessões de Teatro Espontâneo com estudantes do curso de Administração e do curso Enfermagem (separadamente). Será descrito nesse momento uma sessão ocorrida com os estudantes de Administração, a escolha dessa sessão específica deu-se pela originalidade da iniciativa (foi a primeira vez no curso), pelo impacto causado e pelos resultados percebidos. Foi uma prática vivencial orientada por uma psicodramatista (em formação) e uma auxiliar, ambas pertencentes do quadro docente da Universidade.

O Teatro Espontâneo foi realizado pela primeira vez na Universidade Estadual Vale do Acaraú com o objetivo de prática pedagógica e comportamental no dia 22 de março de 2012, com duração de aproximadamente duas horas, no laboratório de informática do curso de Administração, sob a condução de uma professora do curso de enfermagem, já em estágio avançado na formação de psicodramatista e como auxiliar da sessão, a professora da disciplina de Psicologia aplicada a Administração. Dessa sessão participaram doze alunos do 3º semestre do curso de Administração, sendo o critério de escolha para participar do grupo o interesse e disponibilidade manifestados durante aulas anteriores.

A metodologia vivencial desenvolveu-se em três momentos: aquecimento (inespecífico e específico), dramatização e compartilhamento. A Diretora iniciou a sessão ressaltando o conceito de Teatro Espontâneo (ampliação da perspectiva teatral articulando arte e ciência e conferindo ao teatro o seu valor terapêutico grupal e intimista ao mesmo tempo). A seguir os alunos se apresentaram. Iniciaram com o aquecimento inespecífico, se alongavam ao ritmo de um fundo musical instrumental; os alongamentos seguiram os limites do corpo e permitiram uma sensação de equilíbrio, paz e tranquilidade. Prosseguiram utilizando jogos de pesquisa de ritmo e de espaço. Depois começaram a se movimentar destinando-se ao comando do cérebro sendo que a cada sinal aceleravam ou regrediam o ritmo, complementando com uma caminhada lenta e livremente onde cada um seguia o outro colega no olhar. Este exercício pôs em prática uma das técnicas do Psicodrama: “Minimizar as palavras e maximizar as ações e os resultados”. Continuando a praticar essa técnica, os alunos foram divididos em duplas e tinham a missão de compreender e descobrir as emoções que o/a companheiro (a) estavam sentindo através de um simples olhar. Depois de transmitidas as emoções voltaram a caminhar formando novas duplas para desencadeamento de um novo exercício - serem guiados pelo (a) próprio (a) companheiro (a); este exercício começou com duplas, seguindo com trios, quartetos e finalmente em um grande e único grupo.

Continuou-se o aquecimento com um jogo de imaginação (piso mágico), em que os alunos vivenciaram uma caminhada imaginária de acordo com o que era sugerido. Ainda trabalhando com a imaginação sentaram-se ao chão, fecharam os olhos e escutaram uma outra história, era um momento de visualização. Já estávamos num segundo momento do aquecimento, agora o específico, direcionado à construção de personagens, com a escuta de uma história, cujo enredo descrevia uma viagem a uma civilização rica e avançada. Na história, alguns jovens partiram para uma grande jornada, tendo em sua despedida um encontro com 3 sábios experientes. Cada jovem recebia 3 presentes: humildade, competência e coragem. Esses três elementos foram representados, respetivamente, por pequenas caixas contendo flores, uma lupa e um sol. Foi um momento de relaxamento físico e de atenção concentrada na história. Ao seu término, foi solicitado ao grupo que cada um escolhesse uma das caixas, iniciando-se ali a composição dos personagens. Os alunos dividiram suas escolhas entre as flores da humildade e o sol da coragem. Nenhum optou pela lupa da competência. Concluída as escolhas, os alunos receberam a tarefa de elaborar um Teatro Espontâneo utilizando personagens que foram lembrados e/ou formatados a partir da visualização e da ação ou influência da história,

naquele momento, na vida dos participantes. Foram disponibilizados diversos adereços cênicos para caracterizar os personagens que os estudantes gostariam de representar. Foram encenadas três histórias, sendo que um grupo poderia interferir na cena do outro. As histórias encenadas e depois confirmadas a sua motivação, eram de cunho bem pessoal, movidas por questões familiares, valores, medos, conflitos internos, dificuldade de relacionamentos, excessos de responsabilidade, dentre outros. Encerrando a experiência, sentaram-se formando um círculo e começaram o compartilhamento ao relatar momentos importantes, desde a escolha da grandeza, do personagem, da cena apresentada e, finalmente, como foi a experiência vivenciada. O Teatro Espontâneo mostrou suas potencialidades como uma ferramenta de criatividade com vasta aplicabilidade. Um instrumento de aprendizagem para os estudantes do curso de Administração, onde o privado deu lugar ao coletivo e as intervenções psicossociais foram sugeridas e acatadas. Mesmo já tendo utilizado outras dinâmicas com esse grupo, foi uma grata e feliz surpresa a aceitação dessa metodologia como forma de reflexão pessoal dos que lá se expuseram e, que ora buscavam o despertar para o desenvolvimento de suas competências e tornarem-se pessoas/profissionais melhores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi uma surpresa favorável a aceitação dessa metodologia como forma de reflexão pessoal e como forma de aprendizagem, em um momento tão ímpar. Foi percebido, a partir da construção dos personagens, a relevância que deve ser dada aos aspectos comportamentais e a história de vida de cada partícipe envolvido em processos individuais e de gestão, acreditando na perspectiva da construção de ambientes organizacionais mais justos e felizes. Os encontros começaram pelo envolvimento das pessoas com a própria experiência a ser vivenciada, àquela prática exaltou alguns conflitos que poderiam estar dificultando o bem-estar individual e a sua formação humana.

A construção dos personagens, a dramatização, e por fim, o compartilhamento das emoções vivenciadas e afluídas, levaram, até mesmo, a relatos de vida dos participantes, servindo de alerta para o aprofundamento de questões provocadas e que vão fazer parte da sua vida profissional em um futuro próximo, como o desenvolvimento de liderança, resolução de conflitos, empatia, sinergia, percepção e respeito às individualidades, entre outros.

O Psicodrama, expandindo suas fronteiras de utilização, surpreendeu-nos favoravelmente com a demonstração do quão ilimitada é a nossa criatividade e o quanto da nossa personalidade está em desenvolvimento. É um método eficiente por apresentar um resultado imediato, e ainda promove o espaço de fala, escuta, de respeito e de desenvolvimento da percepção de si e do outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. (Coord.) (1990a). *J. L. Moreno o Psicodramaturgo (1889-1989)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

AGUIAR, M. (1990b). *O Teatro Terapêutico - Escritos Psicodramáticos*. Campo Grande: Livraria Dourados Sebo

AGUIAR, M. (1998). *Teatro Espontâneo e Psicodrama*. São Paulo. Ágora.

BARRETO, M. F. M. (Org.) (2010). *Dinâmica de grupo - histórias, práticas e vivências*. (4.^a Ed.). Campinas-SP: Alínea.

BERGAMINI, C. W. (2010). *Psicologia aplicada à administração de empresas – psicologia do comportamento organizacional*. (4.^a Ed.). São Paulo: Atlas.

CAMPOS, M. G. C., SARDA, S. C., DIAS, M., & CUNHA, L. E. (2010). Axiodrama: uma possibilidade de resignificar o tempo e a impaciência na pós-modernidade. *XVII Congresso Brasileiro de Psicodrama e I Latino-Americano de Psicoterapia de Grupo e Processos Grupais*, em Águas de Lindóia, Brasil.

CUKIER, R. (2002). *As palavras de Jacob Levy Moreno: Vocabulário de citações do Psicodrama, da Psicoterapia de Grupo, do Sociodrama e da Sociometria*. São Paulo. Summus Editorial.

DRUMMOND, J., & SOUZA, A. C. (2008). *Sociodrama nas Organizações*. São Paulo: Ágora.

MARINEAU, R. F. (1992). *Jacob Levy Moreno: Pai do Psicodrama, da Sociometria e da Psicoterapia de Grupo*. São Paulo: Ágora.

MARRA, M. M., & FLEURY, H. J. (Org.) (2008). *Grupos- intervenção socioeducativa e método sociopsicodramático*. São Paulo: Ágora.

MEZHER, A. (2002). *A Ética nos Grupos: Contribuição do Psicodrama*. São Paulo: Editora Ágora.

- MORENO, J. L. (1973). *O Teatro da Espontaneidade*. São Paulo: Editora Ágora.
- MORENO, J. L. (1974). *Psicoterapia de Grupo e Psicodrama*. (A. C. M. C. Filho, Trad.). São Paulo: Editora Mestre Jou.
- MORENO, J. L. (1984). *O teatro da espontaneidade*. São Paulo: Summus Editorial.
- MORENO, J. L. (1984). *Psicodrama* (Á. Cabral, Trad.). São Paulo: Editora Cultrix.
- MORENO, J. L. (1992). *Quem sobreviverá? Fundamentos da Sociometria, Psicoterapia de Grupo e Sociodrama*. (D. L. Rodrigues e M. A. Kafuri. Trad.). Goiânia: Dimensão Editora.
- NETO, A. N. (1997). *Psicodrama: Descolonizando o Imaginário*. São Paulo: Plexus Editora.
- NERY, M. P., COSTA, L. F., & CONCEIÇÃO, M. I. (2006). O Sociodrama como método de pesquisa qualitativa. *Paidéia*, Ribeirão Preto, 16(35), 305-313. doi:10.1590/S0103-863X2006000300002
- RAMALHO, C. M. R. (Org.) (2010). *Psicodrama e Psicologia Analítica: Construindo Pontes*. São Paulo: Iglu.
- ROMAÑA, M. A. (2004). *Pedagogia do Drama - 8 Perguntas e 3 Relatos*. Campo Grande: Casa do Psicólogo.
- ROMAÑA, M. A. (1998). *Cronicas e Conversas Psicodramáticas*. São Paulo: Editora Ágora.
- SANTOS, R. C. (2004). *A trajetória institucional e histórica da difusão do psicodrama pedagógico em campinas: relatos orais sobre motivações vivenciais, contradições institucionais e perspectivas educacionais*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

TADEUSZ KANTOR: EL FRANCOOTIRADOR DEL TEATRO. UNA POÉTICA DE ÍNFIMO RANGO O EL AURA DE LO DESECHADO.

Tadeusz Kantor's theater sniper. A poetics of lowest rank or the aura of the rejected.

IZQUIERDO LÓPEZ, Natalia⁶⁴

Resumen

El presente ensayo aborda la heterodoxa propuesta dramática del director de teatro Tadeusz Kantor. Influido por románticos, simbolistas y pensadores afines a la Escuela de Frankfurt, Kantor elaboró una poética teatral de “ínfimo rango”, anti-naturalista y anti-representacional, ajena a todo poder, absoluto o totalidad, y desde la que fue reduciendo a cero todos y cada uno de los elementos escénicos hasta convertirlos en “auráticos restos”. Asimismo, frente al pragmatismo de la secularizada sociedad del capital, propuso un “teatro metafísico” concebido como un juego gratuito destinado a poner al hombre en contacto con el niño que había sido.

Abstract

This essay addresses the unorthodox dramatic proposal by theater director Tadeusz Kantor. Influenced by romantics, symbolists and intellectuals associated with the Frankfurt School, he developed a poetic theater of “lowest rank”, anti-naturalist and anti-representational, outside all power, absolute or entirety, and from which he was reduced to zero each of the stage elements to make them “auratic remnants”. To the same extent, compared to the pragmatism of the secularized society of capital, he proposed a “metaphysical theater” designed as a free game to put a man in contact with the child he had been.

Palabras clave: Crisis representación; Ínfimo rango; Antipragmatismo; Metafísica; Infancia.

Keywords: Representation Crisis; Lowest Rank; Antipragmatism; Metaphysics; Childhood.

Data de submissão: Junho de 2013 | **Data de publicação:** Setembro de 2013.

⁶⁴ NATALIA IZQUIERDO LÓPEZ - Doctora en Ciencias de la Información (Universidad Complutense de Madrid), Profesora de Lengua Castellana y Literatura (E.S.O) y Traductora. España. Correo electrónico: notesalvesahora@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

“Prohibiría esta ingenuidad típicamente polaca que cree que sólo en las cumbres hay algo por descubrir. En las cumbres no hay nada: nieve, hielo y rocas; en cambio, hay mucho por ver en el propio jardín” (WITOLD GOMBROWICZ. Diario (1953-1969).

Surgido como de la nada, el director de teatro Tadeusz Kantor (1915-1990) fue uno de esos artistas de floración espontánea que se abalanzan como meteoros sobre lo establecido para conmoverle la entraña (BABLET, 2004, p.7). Aunque adquirió fama internacional a finales de los setenta con la dirección de espectáculos como *La clase muerta*, desde sus comienzos mismos, ligados al “Teatro Experimental Clandestino (1942-1944)”, el creador polaco ideó un teatro independiente y absolutamente heterodoxo desde el punto de vista estético y político. Su contestatario proyecto dramático fue llevado a escena por la compañía “Cricot 2”, fundada en Cracovia en 1955 por el propio Kantor y un grupo de amigos integrado por actores aficionados, artistas plásticos y críticos literarios⁶⁵. Creando y comandando dicho colectivo, el escenógrafo no sólo renegó definitivamente de los teatros oficiales con los que hasta entonces había colaborado⁶⁶, sino que abjuró también de unas vanguardias exentas ya por entonces de todo radicalismo e instrumentalizadas en lo ideológico y lo crematístico. Al mismo tiempo, para huir de la estabilidad académica y oficial, elaboró una serie de manifiestos, tan fascinantes como controvertidos, acerca de sus planteamientos escénicos. Agrupados bajo las denominaciones de “Teatro Independiente” o “Teatro Experimental Clandestino”, “Teatro Informal”, “Teatro Cero”, “Teatro Embalaje”, “Teatro Happening”, “Teatro Imposible”, “Teatro de la muerte”, estos textos programáticos dieron nombre a las distintas etapas de su creación⁶⁷. Para él, ésta entrañaba una carrera ininterrumpida en la que se hacía necesario desprenderse a cada paso del molesto fardo del pasado, así como

⁶⁵ Recordemos que Kantor estudió pintura y escenografía en la Facultad de Bellas Artes de Cracovia (1934-1939), y que durante un tiempo fue profesor de la Escuela Superior de Artes Plásticas de dicha ciudad. De igual modo, es autor de una vasta y revolucionaria obra pictórica y plástica, por la que es considerado el modernizador del arte polaco posterior a la II Guerra Mundial.

⁶⁶ Entre los años 1945-1946, Kantor colaboró puntualmente con varios teatros oficiales polacos, entre ellos el Teatro Stary de Cracovia –por entonces bajo la dirección de Andrzej Pronaszko-, el Teatro del Ejército Polaco de Łódź, etc, para los que diseñó la escenografía de piezas de Stanisław Wyspiański, Józef Czerchowicz, Pierre Corneille, etc.

⁶⁷ Pese a la diversidad de manifiestos que escribió, Kantor siempre rechazó el “embotellamiento” de los movimientos artísticos en dichos textos, pues consideraba vano cualquier intento de dar una definición objetiva y racional del arte. Así, aunque quiso abandonar cuanto antes aquella “autopista” de manifiestos vanguardistas, “en la que el tráfico crecía a cada día”, constató por sí mismo la dificultad de hacerlo, ya que dicha “vía” le parecía garantizada por “el alto prestigio del intelecto, que cubre por igual a sabios y a necios” (KANTOR, 2010).

zafarse del propósito de “perfeccionamiento”, cuyo “buen nombre artístico” no era, en su opinión, más que “una paz perezosa” y una fórmula para obtener “aprobación y prestigio” (KANTOR, 2004, p.131). No obstante, pese a la aparente variedad nominal de sus propuestas, al final de su vida el propio director afirmó que su teatro había sido siempre una “BARRACA DE FERIA” (KANTOR, 2010, p.166). Mas intentar explicar por qué Kantor pudo haber adoptado este definitorio y definitivo calificativo para describirlo, es algo en lo que no se han detenido muchos de sus críticos. De hecho, ciertas exegesis de su teatro están tan imbuidas de la fascinación y el deslumbramiento que despiertan sus textos – verdaderos poemas en prosa muchos de ellos- que, en lugar de hallarnos ante una lectura crítica, pareciera que nos encontráramos algunas veces ante comentarios o glosas que adolecen de verdadera perspectiva y que, cual fieles epígonos, se limitan a parafrasear al maestro, aunque, claro está, sin poner en ello su poderoso y arrebatado estro poético. En cambio, al estudiar su producción teórica y artística, otros analistas se han limitado a presentar a Kantor como a un sujeto específico de conocimiento, cual genio aislado del mundo social y de todo contexto. Por último, no hay que olvidar tampoco a quienes, aun habiendo deseado desentrañar la maraña de la visión teatral del creador polaco para sistematizarlo y aprehenderlo, se han encontrado desolados con que éste se les escurría de entre los dedos como esos peces bituminosos que desafían con su fosforescente y permanente ajeteo a los ganchos paralizantes de los bicheros. Teniendo en cuenta todos estos riesgos, hemos de advertir que nuestro ensayo aspira a aproximarse a la fugaz individualidad y a la propuesta estética y ética de este artista considerándolo como un hombre de su tiempo, sopesando sus condiciones materiales y sociales de existencia, y todo ello a sabiendas de que, más allá de nuestras explicaciones y disquisiciones, el verdadero Kantor, cumpliendo su sueño, seguirá desdibujándose en el silencio, cual firma en el vaho de un espejo (VOSGANIAN, 2002). Hechas estas salvedades, y entrando ya en materia, nuestra investigación postula que la definición por Kantor de su teatro como una “barraca de feria”, guarda relación con su consideración del circo como un referente fundamental para la renovación del mismo. “En la base de este teatro está el circo –afirmó el director polaco-. Lo cómico que no tiene cabida en las formas sociales, que es agudo, chillón, bufonesco” (KANTOR, 2010, p. 57). Ni que decir tiene que, en su caso, este gusto por un género teatral tan popular, tan material y tan denostado por el teatro burgués convencional implicó desde el comienzo una clara identificación con los gustos, actitudes e imaginario político y cultural de las gentes del pueblo, con quienes convivió fundamentalmente en su aldea natal, Wielopole -pequeña población al este de Polonia en

la que convivían capillas y sinagogas y que dejó en él una profunda huella religiosa⁶⁸-. Esta solidaridad con los “de abajo” se tradujo también en su teatro en su pasión por lo que denominó como “realidad de ínfimo rango”. Con este nuevo apelativo, además de posicionarse del lado de todo cuanto el sistema capitalista consideraba desechable e improductivo, el escenógrafo decidió hacerle frente a la dirección “ascendente” que había caracterizado al teatro hasta aquel momento optando, precisamente, por lo opuesto. Esta determinación trajo consigo el paulatino diseño de una poética estrictamente biológica y matérica, de la vista y el oído, entre lo vivo y lo muerto, con la que, como enseguida veremos, fue reduciendo progresivamente texto literario, discurso, acción, escenario, objetos, actores, espectadores y hasta a sí mismo a la categoría de grado cero. Desde nuestro punto de vista, deconstruyendo todos y cada uno de estos elementos escénicos, el artista polaco se adelantó casi dos décadas a la llamada “crisis de la representación” de los años sesenta, descrita por pensadores como Roland Barthes, Gilles Deleuze, Michel Foucault, etc, de cuyas observaciones nos serviremos para defender aquí nuestros argumentos. Mas, si en este sentido Kantor puede ser considerado como un precursor o adelantado, nos parece en cambio que las raíces de su propuesta dramática hay que buscarlas en el imaginario de los autores simbolistas y romántico-anticapitalistas que más lo influenciaron -entre ellos Maurice Maeterlinck, Adam Mickiewicz, Aleksandr Blok⁶⁹, Stanisław Wyspiański, Stanisław Ignacy Witkiewicz⁷⁰, etc-, así como en los planteamientos de filósofos afines a la Escuela de Frankfurt, tales como Theodor Adorno y Walter Benjamin. Influidos por todos ellos, el creador polaco rechazó el pensamiento científico-racional y la visión platónica de la belleza. Como hiciera W. Benjamin, culpó a la civilización industrial burguesa de haber suscitado la pérdida del aura de la obra de arte y anulado el misterio de la existencia⁷¹ (KANTOR, 2010, p.293). De igual manera,

⁶⁸ “Nací el 6 de abril de 1915 al este de Polonia, en una pequeña aldea que tenía una plaza de abastos de las que partían unas cuantas calles lamentables. Sobre la plaza de abastos se alzaba una pequeña capilla que albergaba la estatua de un santo para uso de los cristianos y un pozo junto al que se celebraban, al claro de luna, las bodas judías. Las dos poblaciones vivían en completa armonía. De un lado, ceremonias católicas espectaculares, procesiones, estandartes, trajes tradicionales o coloridos, campesinos... Del otro (...), ritos misteriosos, gentes fanáticas, sacerdotes, (...) rabinos, gritos de niños... Más allá de la vida cotidiana, aquella silenciosa aldea parecía sumida en la eternidad” (BABLET, 1988b).

⁶⁹ El hecho de que calificara su teatro de “barraca de feria” puede ser interpretado como un homenaje de Kantor a este poeta simbolista ruso, cuyo drama homónimo, *La barraca de feria* (1906) el propio escenógrafo tradujo al polaco en 1938 en colaboración con Wanda Baczyńska.

⁷⁰ La mayoría de los espectáculos dirigidos por Kantor constituyeron dramatizaciones de piezas de este insigne intelectual polaco, cuyo pensamiento ejerció sobre él una gran influencia. Entre tales piezas destacan: *La sepia*, *El loco y la monja*, *En la pequeña casa de campo*, *La gallina acuática*, *Los zapateros*, *Dandis y petimetres*, etc.

⁷¹ Recordemos que en 1936 Walter Benjamin había escrito su famoso ensayo *La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica*, en la que había denunciado la atrofia del aura de ésta.

en la estela de la *Dialéctica negativa* de T. Adorno, se sirvió de estrategias formales novedosas y radicales para poner de manifiesto “la dimensión política de la negatividad”, así como su “potencia afirmativa de una realidad que, en su irreductible diversidad” escapa a manipulaciones ideológicas y discursos totalitarios (CORNAGO, 2006, p.71) De la mano de tales pensadores y artistas, inmerso en un mundo enloquecido en que la muerte, en lugar de presentarse habitando cuerpos fríos e inmóviles, se había exhibido en su forma brutal e inesperada, corriendo entre las multitudes y mezclándose entre los hombres, Kantor percibió lo real como un universo terriblemente vacío, en el que apenas sí quedaban los restos de un esplendor desvanecido (VOSGANIAN, 2010, pp.460-461). Mas, si hay algo que para él nunca perdió su brillo, eso fue precisamente su infancia, a la que consideró siempre como la verdadera patria perdida y como la única condición artística, más allá de la cual sólo se perpetuaba, en su opinión, una sospechosa y nada venerable individualidad envanecida (BABLET, 1988b). Como enseguida mostraremos, el imposible deseo de regresar a aquel particular Jardín del Edén, que ya sólo existía en sus melancolías, entrañó una constante temática de sus espectáculos. De igual modo, en un mundo galopado por el fantasma de la muerte, sumido en guerras y totalitarismos de todo signo, la esperanza y la fe de las religiones en que había sido educado –cristianismo y judaísmo- dieron en su caso paso a una utopía negativa en la que, como de inmediato vamos a ver, sólo se mantuvo en pie el mito de la caída⁷². Así, además de concebir su teatro como una maquinaria de guerra destinada a atentar contra la representación en que todo poder se sustenta, Kantor quiso hacer de él un intento de provocar una “detención mesiánica del acaecer” (BENJAMIN, 1973); de rescatar en el presente el pasado; de deslizarse de uno a otro lado del tiempo a través del pasadizo secreto del escenario; de despertar sobre las tablas un sentimiento metafísico capaz de poner al hombre nuevamente en contacto con su trémulo interior perdido: aquel niño que, encerrado en la “diminuta Habitación de su Imaginación”, ajeno a los otros y a sí mismo, ordenaba con sus ágiles e inexpertos dedos el aún incontaminado caos de su particular universo⁷³

⁷² La madre de Kantor era católica y su padre, maestro de la escuela de Wielopole, judío converso. En 1924, el joven se trasladó con su madre y su hermana a la localidad de Tarnów, donde se instaló en casa de un tío paterno, sacerdote, que contribuyó enormemente a su formación. Dicho tío –de nombre Józef- es, junto a su propio padre, uno de los protagonistas de su espectáculo *Wielopole, Wielopole*, en el que el director polaco rememoró su infancia y su temprana vivencia de la religión. De hecho, la obra concluye con una alucinante y alucinatoria última cena que reúne a las comunidades judía y cristiana en torno a la mesa.

⁷³ Muchos de los montajes del director polaco arrancan, justamente, de la habitación de su infancia, a la vez que las transformaciones que se suceden en escena tienen como sede permanente a ésta. Así sucede en *Wielopole, Wielopole, Que revienten los artistas*, etc. En este sentido, en uno de sus últimos manifiestos, Kantor escribió: “Me encierro en mi diminuta Habitación de la Imaginación y en ELLA Y SÓLO EN ELLA

(KANTOR, 2010, p.216). La tentativa de regresar a aquel liberador y mágico habitáculo donde era posible lo gratuito y lo desinteresado fue lo que hizo de Kantor un francotirador del teatro. Sin embargo, como enseguida tendremos ocasión de comprobar, sus ácratas e inmateriales disparos nunca pretendieron acabar con este arte, sino regenerarlo, ya que para el creador polaco la mejor manera de preservar un rito, o acaso la única, consistió, precisamente, en profanarlo (VALLS, 2002, p.50).

1. CONTRA LAS VANGUARDIAS INSTITUCIONALIZADAS

Aunque su teatro fue calificado de “vanguardista”, desde el principio Kantor rechazó dicho apelativo porque, en primer lugar y, desde su punto de vista, algunos de los “-ismos” que más le habían atraído –construccionismo, surrealismo, dadaísmo, expresionismo, etc- habían sucumbido a la voluntad de ser útiles desde el punto de vista político o, en su defecto, se habían sumido en un presuntuoso catastrofismo filosófico y artístico⁷⁴. Así, frente a las vanguardias que, recién extinguida la II Guerra Mundial, aún seguían augurando el feliz advenimiento de un futuro luminoso y perfecto, Kantor concibió todas las ideologías como “sombras de una peligrosa megalomanía que reclamaba el derecho a apropiarse de todo el universo” (KANTOR, 2010, p.274). Es muy probable que en el origen de esta concepción se encuentre la muerte de su padre en Auschwitz en 1942⁷⁵. De hecho, en torno a 1943-1944, mientras preparaba la escenografía de la pieza *El regreso de Ulises*, de S. Wispiański, para su representación clandestina en casas particulares, el director polaco decidió desenmascarar al héroe clásico, cuyas supuestas acciones épicas, “cometidas en nombre de consignas rituales y bosquimanas”, se le antojaron ya por entonces “vulgares asesinatos”⁷⁶ (KANTOR, 2010, p.22). En el

ORDENO EL MUNDO IGUAL QUE LO HACÍA DE NIÑO. ¡CREO FIRMEMENTE QUE EN ESTA PEQUEÑA HABITACIÓN DE MI NIÑEZ CABE LA VERDAD!” (KANTOR, 2010, p.216).

⁷⁴ En 1955, Kantor afirmó que las vanguardias, tal y como él las entendía, hacía mucho tiempo que estaban ausentes del teatro, máxime teniendo en cuenta que, en su opinión, las del periodo de entreguerras y las de los primeros años de la posguerra ya se habían “oficializado”. Así, en cualquiera de sus textos programáticos es posible encontrar severas críticas contra éstas, caso de las que pueden leerse en su “Manifiesto del Teatro Cero”: “(...) teatro pseudoexpresionista del cual, después de una auténtica deformación del expresionismo, no ha quedado más que una mueca molesta, muerta, esterilizada; teatro surrealizante que aplica tristes adornos surrealistas, a la manera de los escaparates de moda; teatro que no tiene nada que arriesgar y poco que decir, que demuestra mesura cultural y elegancia ecléctica; teatro pseudomoderno que usa tal o cual medio tomado de las diversas disciplinas del arte contemporáneo al que pretenciosamente se aferra por artificio (...)” (KANTOR, 2004, pp.89-90).

⁷⁵ En el segundo de los films documentales que Denis Bablet le dedicó a Kantor, éste declaró que, durante todo el montaje de *Wielopole, Wielopole*, mantuvo junto a sí una foto de su padre, tomada el día antes de que partiera para la guerra.

⁷⁶ En este montaje, Kantor estableció un paralelismo entre la vuelta del hombre-mito de la Guerra de Troya y los “regresos deshonrosos marcados por las huellas del sufrimiento humano y las matanzas sanguinarias”

otro extremo, frente a los discursos catastrofistas, considerados por él como pose y exhibición de un *pathos* delirante y ridículo, el escenógrafo posicionó su humor y su ironía y celebró la subversión de todas las totalidades, empezando por la de su identidad misma⁷⁷ (KANTOR, 2010, p.274).

El segundo de los motivos por el que Kantor renegó de las vanguardias remite en cambio a su decidida puesta al servicio de los intereses crematísticos, ya que, pese a su supuesta apariencia crítica, para él todas ellas habían acabado siendo engullidas por la estructura del teatro burgués, propia del siglo XIX y regida por las leyes vitales de la economía. En su opinión, además de haber conducido al arte del teatro a la decadencia, dichas leyes habían hecho posible la aparición de las nociones de “temporada” y de “repertorio”, que “con sus engañosos atractivos” habían seguido ocultando “la ausencia de un verdadero movimiento artístico”. Asimismo, las responsabilizó de haber convertido al teatro en una “*empresa de la sociedad de consumo*”, a los creadores de textos literarios en *proveedores* de materia prima, y a la creación misma en un *trabajo y una máquina de producción* ininterrumpida (KANTOR, 2004, p.220). Frente a todo lo anterior, el colectivo “Cricot 2” cuestionó desde el primer momento estos “principios generales de organización” que no tenían en cuenta ni las leyes de la actividad creadora ni las de la imaginación. Por ello, desde el comienzo, su director anuló la “separación artificial y rigurosamente obligatoria en *trabajo y resultado*, en *ensayos y espectáculo*, en *sala de ensayos y escenario*” (KANTOR, 2004, p.221). De hecho, jamás concibió su compañía como una “institución” que debiera funcionar de forma regular, sino que concentró su labor en crear espectáculos sin entenderlos nunca como productos terminados, sino como “campos abiertos” en el seno de los cuales la creación proseguía su ofensiva (KANTOR, 2004, p.221). Frente al plan de la producción y las convenciones administrativas, la rareza de sus manifestaciones artísticas descansó en cambio sobre la espontaneidad y la necesidad de exteriorizar una idea definida, dando así lugar a una “explosión de energía

que tenían lugar en aquellos días en que “los alemanes se retiraban a marchas forzadas (...)” “La barca de Caronte – escribió el director polaco- pasa de largo dejando a Ulises perdido en medio de una noche de epílogo. El epílogo no es un epílogo. Ulises desciende hacia las profundidades de la Historia. Se convierte en un actor trágico. La actualidad de *El retorno de Ulises* aumenta cada día” (KANTOR, 2010, p.22).

⁷⁷ En este posicionamiento crítico de Kantor se aprecian los ecos del pensamiento de su contemporáneo, el célebre ensayista polaco Leszek Kołakowski. En su conocida obra, *El sacerdote y el bufón* (1959), éste había descrito el antagonismo existente entre la filosofía que custodiaba el absoluto y la que lo cuestionaba, representadas respectivamente por sacerdote y bufón. Asimismo, en un libro posterior, titulado *Las irracionalidades del racionalismo*, Kołakowski había desligado el rol del segundo de la clásica forma del escepticismo incrédulo y sombrío para vincularlo, como hiciera Kantor, a una “actitud abierta, sin esperanza de que en algún momento se llegara a una posición cerrada, mejor que todas las demás” (MARKOWSKI, 2002, p. 24).

creativa” (KANTOR, 2004, pp. 221-222). Todo ello trajo como consecuencia que, a lo largo de sus más de cuarenta años de existencia, el “Teatro Cricot 2” apenas llevara a escena una docena de piezas, careciera durante mucho tiempo de una sala propia en la que preparar y estrenar sus espectáculos y atravesara durante largos períodos serias dificultades financieras .

Por último, el creador polaco se negó a ser situado bajo la égida de las vanguardias ya que, desde su punto de vista, en lugar de haber mostrado los límites de la interpretación y de la representación, éstas no habían supuesto más que “una febril búsqueda de fórmulas” para las mismas. Por ello, en plena II Guerra Mundial, Kantor emprendió una reflexión radical sobre el fenómeno representacional, al que denunció como práctica de poder y ejercicio de dominación (KANTOR, 2010, p.173). Desde dicha toma de conciencia, enseguida comenzó a desprestigiar todos los elementos que hasta entonces habían integrado el “absoluto no cuestionado” del teatro hasta hacer de la representación un mecanismo averiado (KANTOR, 2010, p.173).

2. UNA REPRESENTACIÓN AUTOLESIVA Y FUERA DE CONTROL

Antes de que, a finales de los años sesenta, Deleuze denunciara el exceso de representaciones que había presidido la historia de la cultura occidental, a principios de los 40’ Kantor ya había decidido que su “teatro autónomo” iba a girar en torno a una “representación imperceptible”, o lo que es lo mismo, una representación destinada a no representar (KANTOR, 2004, p.117). En su caso, este propósito partía de un cuestionamiento radical del idealismo racionalista y de la filosofía trascendental que habían intentado reducir la pluralidad a un único sentido, una sola verdad o ideología previamente establecida y que, además, estaban siendo más que nunca puestas en entredicho por la sádica ferocidad del exterminio. Como primer paso para llevar a cabo este objetivo, el director polaco se propuso hacer estallar la “continuidad de todos los acontecimientos escénicos” (KANTOR, 2004, p. 31). Así, en el marco de dicho proyecto estético y ético, fue desintegrando cada uno de los elementos formales que hasta entonces le habían conferido unidad y coherencia a la representación hasta convertirla finalmente en un mecanismo chirriante y averiado que se balanceaba en el caos; es decir, en algo “confuso y sin orden aparente, como fuera de control, o sujeto a un gobierno que *escapaba* al entendimiento del espectador” (CORNAGO, 2006, p.73). Precisamente, las líneas que siguen van a revelarnos los sucesivos desbaratamientos perpetrados en este sentido por

Kantor. Como vamos a ver, en primer lugar, éstos implicaron dejar de concebir el teatro como una mera reproducción analógica del texto literario, máxime teniendo en cuenta que para el director polaco “la realidad literaria, imaginaria, del arte, era algo diferente de su realización física en el tiempo y en el espacio” (KANTOR, 2004, p. 57).

2.1. El “CUERPO EXTRAÑO” del texto literario es “TRITURADO”

Para Kantor, la anacrónica presunción de que todos los elementos del espectáculo eran funcionales y estaban justificados sólo cuando servían para explicar, comentar e ilustrar el texto literario, era producto de la conformidad con las convenciones de la vida (KANTOR, 2004, p.34). De hecho, consideraba al teatro que materializaba dichos presupuestos como una “ilustración mediocre, una tautología aburrida y una copia naturalista” que privaba a dicho arte de su poder de sugestión y de su autonomía (KANTOR, 2004, p.35). Según él, la fuerza y la capacidad expresiva del espectáculo pasaba por concebir el texto literario como “un cuerpo extraño” con respecto a la representación, con la que debía mantener una relación de “separación” (KANTOR, 2004, p.57). Por tanto, de la misma manera que su teatro debía ser ajeno a las leyes vitales de la utilidad, la integración entre el texto y los otros elementos escénicos había de llevarse a cabo de forma totalmente “desinteresada”, “según el principio del azar”, y ser además inaprehensible desde el punto de vista racional (KANTOR, 2004, p.58). Asimismo, para hacer que el teatro “saliera del camino de la vida y de su destino”, creía que era necesario emplear de un modo completamente distinto los elementos formales que hasta entonces habían permitido “la organización jerarquizada de la obra en función de una unidad, coherencia o sentido”, sobre todo porque, hasta entonces, esos mismos elementos habían hecho del teatro una institución en la que la representación del poder y el poder de la representación habían confluído (CORNAGO, 2006, p.75). Así, anticipándose varias décadas a las reflexiones que G. Deleuze formulara sobre el teatro en los años sesenta, Kantor empleó dichos elementos escénicos como “una maquinaria de guerra”⁷⁸ (DELEUZE, 2003, p.95). En su calidad de tal, el espectáculo en su conjunto debía funcionar como un preciso mecanismo de sustracción de todo aquello cuanto hacía poder

⁷⁸ Recordemos a este respecto que en *Superposiciones*, y bajo el título “Un manifiesto menos”, Deleuze consagró un ensayo a la obra del autor y director italiano Carmelo Bene. En dicho estudio, el filósofo francés se preguntó por la posibilidad de un teatro político capaz de atentar contra el sistema de poder en que toda representación se sustenta. Asimismo, en su propuesta planteó que frente a los “aparatos del Estado”, sostenidos por discursos e instituciones –el teatro mismo entre ellas–, debían alzarse las que denominó como “maquinarias de guerra” (DELEUZE, 2003, p.95).

en la sociedad: “el poder de lo que el teatro representa (el Rey, los Príncipes, los Maestros, el Sistema)” y “el poder del teatro mismo (el Texto, el Diálogo, el Actor, el Director, la Estructura, etc)” (CORNAGO, 2006, p.75). Adelantándose así a la teoría crítica del filósofo francés, el director polaco concibió su particular ingenio bélico para, siguiendo el método adorniano de “la negación y la destrucción”, desestabilizar y desterritorializar los espacios productores de poder y de sentido en la sociedad (KANTOR, 2004, pp. 59). Por ello, su teatro puso en evidencia la brutal emancipación de la materia, al tiempo que desenmascaró el vacío que la crisis de la representación traería años más tarde consigo. De igual modo, negando a su espectáculo cualquier ulterior finalidad, centró su valor en el aquí y en el ahora de la escena; focalizó su poesía en la realidad visual y sonora de ésta; halló su única razón de ser en su perecedera existencia y definió su obra de esta manera:

(...) obra de la que no emana nada, que no expresa nada, que no actúa, que no transmite nada, que no es un testimonio, ni el reflejo de nada, que carece de referencias a la realidad, al espectador, al autor, que se muestra inaccesible a la penetración exterior y a la interpretación, que está dirigida hacia NINGUNA PARTE, hacia lo DESCONOCIDO, que es un vacío, un AGUJERO en la realidad, sin destino ni lugar, que es como la vida misma, efímera, fugaz, imposible de detener y conservar, que ha abandonado ese terreno sagrado reservado supuestamente para ella sin ninguna necesidad de recurrir a argumentos de su utilidad, que ¡SIMPLEMENTE ES! ¡Y por el mero hecho de esa AUTOEXISTENCIA PONE A TODA LA REALIDAD QUE LA RODEA EN UNA SITUACIÓN IRREAL! (uno diría que “artística”) ¡Qué fascinación extraordinaria encontrarnos con esta inesperada ¡REVERSIBILIDAD! (KANTOR, 2010, pp. 90-91).

Como no podía ser de otro modo, las consecuencias de este teatro totalmente emancipado con respecto al texto literario fueron de un profundo calado, ya que en el teatro de Kantor

(...) el texto dramático **no se representa**, se discute, se comenta, los actores lo siguen a ratos, lo abandonan, vuelven a él, lo repiten; los papeles no están atribuidos invariablemente a una persona, **los actores no se identifican con el texto**. Es un **molino que tritura el texto** (KANTOR, 2010, p.59).

Esta relación entre el texto literario y el resto de los elementos escénicos explica que en las dramatizaciones del artista polaco casi no fuera reconocible el argumento de las obras que estaban en la base de sus espectáculos. Así sucede en su célebre montaje *La clase muerta*, donde apenas se dejaban entrever algunos retazos de la pieza literaria original –el drama de Witkiewicz titulado *Tumor cerebral*⁷⁹.

⁷⁹ Esta circunstancia llevó a Kantor a declarar que “Cricot 2” no representaba obras de Witkiewicz, sino que las interpretaba con él (KANTOR, 2010).

2.2. La estructura de significados estalla dejando tras de sí una polvareda de significantes sin sustancia

Triturado y disuelto el texto literario, para materializar su teatro, Kantor se sirvió de lo que llamó “exterioridad” o “realismo exterior”, al que describió como

(...) una visión “desde afuera”, un realismo casi cínico, que se abstiene de cualquier análisis o explicación (...); tratamiento agudo de la *superficie* de los fenómenos: no se la desprecia, sino que, por el contrario, uno se detiene en ella, y sólo en ella, sin pretender interpretaciones y comentarios internos ulteriores (KANTOR, 2004, p.15).

Este “realismo exterior” suponía la creación de un espectáculo basado en la parte visual y auditiva del teatro, en lo que éste tenía de puramente material, y por ende, de realidad irreductible e impermeable a cualquiera de los discursos elaborados⁸⁰ (CORNAGO, 2006, p.86). Preludiando así propuestas teatrales mucho más modernas, Kantor construyó su espectáculo a partir de la superficie de los elementos escénicos y de la concreción performativa de las presencias que padecían en escena inversiones y choques violentos. Desde tales superficies creó un teatro de “espacios lisos”⁸¹, inmediato, sin fondo, y orientado a proclamar el triunfo de la superficie sobre la profundidad, el de la emoción sobre el ideal y el de lo plural sobre cualquier unidad⁸². Por eso puede decirse que su teatro anticipó aquel “texto escribible” del que Roland Barthes hablaría años más tarde y al que el filósofo francés contrapondría el “texto legible”, es decir, el que podía ser reducido a un sentido y, por tanto, consumido (BARTHES, 1980, pp.9-25). Desde este punto de vista, el “texto escribible” del director polaco reconoció como creación

(...) todo lo que aún no había sucedido, (...) lo que aún no había sido *inmovilizado*, lo que contenía directamente los *impulsos de la vida*, lo que aún no estaba “listo”, ni “organizado” ni “realizado” (KANTOR, 2004, pp.136-137).

El teatro de Kantor estaba pues pensado para ser reescrito, diseminado y dispersado en el “campo de la diferencia infinita”, y no “atravesado, cortado, detenido, plastificado por ningún sistema singular (Ideología, Género, Crítica)” (BARTHES, 1980,

⁸⁰ La preocupación del director polaco por una exterioridad irreductible a cualquier interioridad es compartida por eminentes intelectuales de la segunda mitad del siglo XX, entre ellos Michel Foucault, autor de *El pensamiento del afuera*, y Emmanuel Lévinas, artífice de la obra que lleva por título *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*.

⁸¹ Recordemos que esta expresión fue otra de las que Deleuze empleó para describir su propuesta teatral.

⁸² En este sentido, la poética de Kantor puede ser considerada como un precedente de “el teatro de superficies” de compañías como la Societas Raffaello Sanzio, creada en 1981 por Romeo y Claudia Castellucci. Recientemente, la joven editorial Contintamietenes ha presentado en castellano alguno de los textos programáticos de ambos bajo el título: *Los peregrinos de la materia. Teoría y praxis del teatro. Escritos de la Societas Raffaello Sanzio*.

p.11). Por lo tanto, interpretar su texto teatral suponía obtener no el texto “verdadero”, sino el plural e indigerible del que estaba realmente hecho (BARTHES, 1980, p.11). Para ello, como de inmediato vamos a tener ocasión de comprobar, el artista polaco substituyó el otrora brillo y esplendor del espectáculo por objetos, entes y movimientos de grado cero.

2.3. De la afectación, la pompa y el fasto a una realidad de ínfimo rango

En su escalada anti-idealista y anti-representacional, Kantor rechazó frontalmente los imponentes medios formales que durante mucho tiempo le habían servido al teatro convencional para inventar la fábula literaria y la acción dramática. En su opinión, con el paso del tiempo, dicho material, ligado a manifestaciones de la vida de gran carga emocional -celos, avaricia, venganza, guerra, asesinato, etc- se había ido convirtiendo en un espectáculo hinchado, grandilocuente y disparatado. Frente a todo ello, decidió apostar desde el primer instante por la “dirección contraria”, es decir, por un deslizamiento “hacia abajo”, hacia la pérdida de energía, la deformidad, el vacío y todo aquello que recibió en su imaginario el apelativo de “REALIDAD DE ÍNFIMO RANGO” (KANTOR, 2010, p.69). Paradójicamente, dicho deslizamiento supuso dotar de “aura” a todo cuanto el capitalismo despreciaba por oponerse a sus leyes productivas y pragmáticas, pues, según él, en arte sólo era ya posible expresar la vida a través de su falta⁸³. Por consiguiente, dicha “reducción a cero”, se tradujo en

(...) la neutralización de situaciones, sucesos, conflictos, estados psíquicos en su “aspecto” convencional, la **monotonía**, el juego con los estados de **aburrimiento**, tedio, la **eliminación** de la acción, del movimiento, del habla, **contención** a la hora de mostrar emociones hasta el estado vegetativo, **la interpretación “a escondidas”, los juegos malabares con el vacío, con cualquier cosa “insignificante”** e “indigna” de ser mostrada (KANTOR, 2010, pp.63-64).

Todo ello trajo consigo una nueva forma de proceder artística por la que la obra misma se trocó en un proceso que no ambicionaba ningún fin eficaz, provechoso o intencional (KANTOR, 2010, pp.101-102). En consecuencia, la acción se convirtió en una estructura infinita, en una repetición sin progreso alguno del argumento. Así, los personajes de Kantor, obstinados en poner en evidencia el papel que estaban

⁸³ Tanto la noción de “realidad de ínfimo rango” como la creencia de que sólo a partir de la muerte era posible aludir ya a la vida tienen su origen en lo que S. I. Witkiewicz llamó “sentido antivital”, concepto con el que se refirió a la necesidad de deformar la naturaleza como último recurso artístico capaz de crear una nueva y revolucionaria estética (KANTOR, 2004, p.36). En esta idea del dramaturgo polaco se inscriben más particularmente el “Teatro Cero”, el “Teatro Imposible” y el “Teatro de la Muerte” de Kantor.

representando, se “equivocaban” constantemente a la hora de escenificarlo, sugiriendo fallos en el mecanismo, generando atoramientos, ralentizaciones, reiteraciones y pérdidas de ritmo, lo que a la postre suscitaba que debieran repetir una y otra vez las mismas acciones, aun cuando éstas consistieran en climácicos asesinatos⁸⁴:

“No les será fácil moverse, despertarse de ese entumecimiento, de esta fatídica aceptación de una existencia que sólo dura UN MOMENTO. (...) No entienden qué es lo que se exige de ellos, comprenden con dificultad, aprenden, recuerdan (...) no les sale bien, lo han olvidado, se equivocan, se desaniman, “mueren” otra vez y así hasta el infinito (...)” (KANTOR, 1981, p.39). “Manifiestan ‘desinterés’ hacia el texto y los espectadores (...). Miran al vacío. De pronto recuerdan algo. Sienten un interés súbito por detalles y bagatelas. (Frotan una mancha, observan atentamente un cordón de zapato, cualquier cosa mínima), y de nuevo meditan. Esfuerzos desesperados para retomar el hilo... (KANTOR, 2004, p.122)

Esta indiferencia e incluso aversión de sus actores y personajes hacia la representación hizo de ellos una especie de “gente grande encerrada en la oscuridad haciendo cosas tontas” (CORNAGO, 2006, p.75). Del mismo modo, en el plano de la enunciación actoral, el lenguaje representativo fue llevado por éstos al desierto y reducido a la condición de “pura materia sonora intensa” (DELEUZE, 1975, pp.15, 43). Y es que, en los montajes del polaco, sus protagonistas no sólo reiteraban de forma obsesiva las mismas frases y las mismas palabras, sino que las distorsionaban continuamente para hacer que escaparan a la sintaxis clásica y se aproximaran en cambio a la materia “bruta y primitiva” de formas sonoras lejanas y salvajes, emparentadas con los ladridos de una jauría (KANTOR, 2010, p.47). Al descentralizar el universo discursivo, el desterritorializado sonido musical pasó a desempeñar en sus espectáculos un papel fundamental, pues interactuaba allí con la materialidad escénica para acentuarla, pero sobre todo, para hacer encajar en ella los momentos que regresaban. Entre las piezas musicales empleadas por Kantor en sus “no-representaciones” destacan valeses, tangos de Francisco Canaro, canciones populares polacas, cantos e himnos hebraicos –entre ellos uno sobre los judíos condenados a las cámaras de gas-, salmos cristianos, *scherzos* de Chopin, marchas militares, etc. Junto a estas melodías recurrió también a sonidos sordos, secos, traqueteantes y monótonos, producidos, por lo general, por las “máquinas-instalaciones” que enseguida se describirán. A su vez, en el plano del escenario, este “descenso” hacia “la esfera de lo de abajo” que afectó a la interpretación, el sonido, el

⁸⁴ Por ejemplo, en su espectáculo *El regreso de Ulises*, su desmitificado héroe “mataba mal” a su progenitor innúmeras veces.

lenguaje y la acción en los montajes del polaco, trajo consigo la sustitución del tradicional lugar entronizado por uno afín a la órbita de lo preterido y lo desheredado.

2.3.1. DEL LUGAR DE LA “SANTA ILUSIÓN” AL “VESTÍBULO PROFANO”

Frente a los “conflictos normalizados, codificados e institucionalizados”, situados en el nivel ficcional y resueltos de antemano en el texto literario, Kantor propuso en sus espectáculos un conflicto físico y superficial, inscrito en el nivel escénico y definido por la tensión y el choque entre distintos elementos (DELEUZE, 2003, p.97). Si reparamos en ello, el escenario, antes mero contenedor pasivo, fue concebido por él como un objeto en sí mismo, cargado de energía, que se dilataba y contraía, y cuyo principal actor era la confrontación entre sus distintos planos y lenguajes interrelacionados⁸⁵. Al igual que en sus espectáculos el texto literario era tratado como una excusa para una “no representación” siempre viva y fluida, desde el primer momento el artista polaco se propuso buscar un espacio acorde para aquel “acto rayano en la copulación entre la ficción y la vida” que su espectáculo suponía. De este modo, se decidió a seleccionar un lugar cuya relación con el contenido del drama entrañara “un choque sorprendente, ilógico e inexplicable para ambas partes”, convertidas por ese motivo en dos “sistemas extraños y enemigos” (KANTOR, 2010, p.178). Antes de encontrar dicho espacio, renunció primero a aquellas “reservas esterilizadas y aisladas de la vida” que, en su opinión, los teatros constituían; enseguida renegó también de las viejas prácticas que situaban el escenario en lugares auténticos o en entornos pintorescos, esfuerzos ambos a los que calificó de “simples reelaboraciones estéticas que algunos *confundían* (...) con auténticos hallazgos” (KANTOR, 2010, p.177).

Finalmente, tomando como referencia su idea de una “realidad del más ínfimo rango”, eligió para sus representaciones espacios de la esfera de lo de abajo, suspendidos entre la eternidad y el vertedero, y que tenían por ello algo de prisión y de asilo al mismo tiempo (KANTOR, 2010, p.178). Entre los seleccionados –estación de ferrocarril, piso demolido, lavandería, oficina de correos...- destaca, sin lugar a dudas, el escogido para la “no escenificación” de *Dandis y petimetres*:

⁸⁵ La predilección de Kantor por el contraste y la mezcla de barbarie y de sutileza responde también a la influencia de los planteamientos de S. I. Witkiewicz, en opinión del cual la confrontación y la disparidad hacían más viva, más concreta y más palpable la totalidad de la obra de arte.

“Toda la historia, que transcurre en un palacio, en una compañía selecta, en un ambiente de refinadas conversaciones sociales y filosóficas es representada en un GUARDARROPA DE TEATRO y no sobre un ESCENARIO TEATRAL; no en el lugar de la santa ilusión, sino en su “vestíbulo”, en el lugar del Más Ínfimo Rango del teatro [...] que, por lo general, es un obstáculo que uno prefiere evitar. [...] Pues bien, esta institución infame se ha apoderado del teatro [...] Un guardarropa dirigido a ninguna parte [...] se convierte en algo indispensable, funciona sin parar, automáticamente, eficazmente, de forma monótona y desalmada. Rechaza a los actores y a sus leyes, los expulsa despiadadamente [...]” (KANTOR, 2010, pp. 117-120).

Pero, como enseguida vamos a tener ocasión de comprobar, en el teatro de Kantor, los actores no sólo eran repelidos por el propio escenario, sino que, además, de acuerdo con su voluntad de “desempoderarlos”, fueron también rebajados a la categoría de lo material y lo superficial.

2.3.2. DEL ATREZZO A LA EQUIPARACIÓN DE ACTORES Y OBJETOS

Otro de los cambios revolucionarios que Kantor introdujo en su teatro fue el de liberar a los objetos de la categoría de lo “accesorio” y lo “pragmático” en la que hasta entonces se les había mantenido confinados (FERREYRA, 2007, p. 22). Además, en su línea romántico-anticapitalista de defensa de lo inservible frente a la tiranía de lo funcional, eligió para sus espectáculos sólo los pertenecientes a los estratos inferiores por ser precisamente éstos los que más posibilidades tenían de revelar su objetividad, ya que su “elevación desde *las filas del desprecio y del ridículo*” constituía para él “un acto de pura poesía”⁸⁶ (KANTOR, 2004, p. 68). Entre tales objetos se cuentan algunos de los que enumera en su “Manifiesto del Teatro Informal”: “(...) trapos, estrazas, estopa, sacos, jirones, trastos, papelotes, libros podridos, tablas podridas, cajas arrugadas y aplastadas, residuos, madera carcomida (...) y montañas de astillas”⁸⁷ (KANTOR, 2010, p. 43). Asimismo, en lugar de diseñar y confeccionar los trajes de sus personajes, Kantor los vistió invariablemente con ropas usadas, rozadas y desgastadas, lo que les confería una entidad intersticial entre seres de lo real y espectros del más allá. Aunque esta propuesta

⁸⁶ En esta técnica escénica resulta nuevamente reconocible la influencia de la poética miserabilista y del contraste entre la aspiración ideal y la realidad desmitificada y vacía de los simbolistas (KANTOR, 2010, p.165).

⁸⁷ Algunos críticos han reconocido en el teatro de Kantor la influencia del “teatro pobre” de J. Grotowski. Sin embargo, éste no sólo la negó, sino que acusó de plagio a su contemporáneo, a quien, por otro lado, consideraba un representante del teatro oficial. Fuera como fuera, lo cierto es que, mientras que la colección de ensayos *Hacia un teatro pobre* se publicó en la segunda mitad de los años 60’, en los montajes que Kantor realizó entre 1942 y 1944 ya empleó objetos de “ínfimo rango”. Así, por ejemplo, para representar *Ítaca* en la dramatización de *El regreso de Ulises* que llevó a cabo en aquellos años, recurrió a cuatro paredes totalmente vacías, con el desconchado deslucido y sobre las que pendía una viga podrida. El resto del mobiliario lo integraron unos armarios oxidados que se alzaban sobre un suelo de tablas amarillas, un reflector destrozado y doblado, una gran rueda de carro y un inerte cañón de artillería (KANTOR, 2010).

pareciera presentar ciertas similitudes con el *ready-made* de Marchel Duchamp, lo cierto es que nada tenía que ver con el “objet trouvé”. Y es que, mientras que, en opinión del polaco, los dadaístas se habían limitado a poner de manifiesto el “*carácter extraño y provocativo del objeto*”, convirtiéndolo en una “escultura de apariencia inútil que negaba la función del objeto primigenio”, los de su teatro tendrían memoria y conservarían las huellas y las marcas de las energías de sus dueños (MEDINA & ANDRÉS, 2009, p.16). De hecho, mientras reunía notas para uno de sus manifiestos, el escenógrafo extrajo tales objetos del campo de su imaginación, donde su propio pasado penetraba en forma de “hechos y rastros extraños, triviales y esquemáticos”, a la manera de un inventario de apariciones y de aparecidos “desprovisto de cronología, de localización y de jerarquía” (KANTOR, 2004, p.78). Así, “arrancados de unas realidades en que pudieron tener algún sentido, (...) ahora, en el presente de la escena (...), resultaban enigmáticos y perversos por gratuitos” (CORNAGO, 2006, p.77). Mas, a la vez que vinculó tales objetos al pasado de sus personajes, Kantor ideó una revolucionaria forma de aproximación a éstos: “el embalaje”. Esta nueva técnica presentaba una doble particularidad; por un lado, constituía la antítesis de la idólatra fascinación del *pop-art* por el envoltorio y la imagen industrial, mientras que, por otro, se relacionaba con los objetos no desde la exhibición y el inútil embellecimiento, sino desde una negatividad desinteresada que los velaba y ocultaba. El primer procedimiento de estas características fue aplicado por Kantor en 1956, coincidiendo con su montaje de la pieza de S. I. Witkiewicz, *La sepia*, para cuya escenificación ocupó todo el escenario con una enorme bolsa negra, en cuyo interior se encontraban los actores. De las aberturas operadas en ésta asomaban, a modo de tentáculos, sus manos y sus cabezas, que “se movían y vivían sus vidas propias y totalmente autónomas” (KANTOR, 2004, p.66). Asimismo, durante la primera mitad de los años 60’, el artista polaco consolidó esta técnica creando una serie de embalajes con forma de cartas y paquetes postales, atados por cordeles, con direcciones, sellos e impresos y llevando a cabo una serie de “empaquetamientos” de figuras de museo –por ejemplo, envolvió a la Infanta de Velázquez en una de aquellas enormes sacas de cuero que usaban los carteros-. Pronto aplicó también este procedimiento a los “happenings” que sobresalieron en su teatro en aquellos años –así, en 1967 organizó en la Galería Foksal de Varsovia el espectáculo “Carta”, en el que ocho auténticos carteros portaron por la ciudad un enorme sobre de once metros de largo-. La atracción por los embalajes ligados al correo y por su mismo emplazamiento respondía a la seducción que este espacio ejercía sobre Kantor, al considerarlo un lugar en el que

(...) Los objetos (...) y todo su contenido existen durante cierto tiempo independientemente, sin propietario, sin lugar de pertenencia, sin función, casi en el vacío, entre el remitente y el destinatario, donde uno y otro están impotentes, sin significación, privados de sus prerrogativas. Es un momento poco común en que el objeto escapa a su suerte (KANTOR, 2004, p.71).

Poco después, el embalaje de objetos dejó paso al de los cuerpos humanos, cuyo modelo extraño, como no podía ser de otro modo, de los “bajos fondos” de la sociedad; más concretamente, de aquellas criaturas que le plantaban cara a la política de territorialización y producción del capital, que les rebajaba por ello a la ínfima categoría de “chusma o lacra social”:

(...) gentes *errantes*, que gravitan fuera de la sociedad en un incesante viaje, sin finalidad ni domicilio, condicionados por su locura y su pasión de *empaquetar* su cuerpo en abrigos, mantas, lonas, hundidos en la complicada anatomía de la vestimenta, en los secretos de los paquetes, los bolsos, los atados, las tiras, los cordeles, que protegen profundamente su cuerpo del sol, la lluvia y el frío (KANTOR, 2004, p.71).

Pronto aquellas “gentes *errantes*” se convirtieron para él en el arquetipo de unos personajes a los que dio el nombre de *Trotamundos y sus equipajes*. Así, conforme a su habitual estrategia de generación de choques y tensiones, Kantor presentó a los protagonistas de las piezas simbolistas de Witkiewicz y Wyspiański -casi siempre condes decadentes, artistas amanerados, banqueros, cardenales libertinos y nuevos ricos- como vagabundos y mendigos que llevaban toda su “fortuna” encima conforme al principio filosófico: *Omnia mea mecum porto*. Por ejemplo, para su montaje de *El loco y la monja* (1963), compuso los trajes de sus intérpretes reuniendo una “incalculable cantidad de paquetes grandes y pequeños, de diversos formatos, atados de manera extremadamente complicada por medio de un sistema absurdo de cordeles y tiras” en el que los actores se embrollaban y agitaban (KANTOR, 2004, pp.71-72). De igual modo, entre los años 1965-68, llevó a cabo varios *happenings* consistentes en embalajes y desembalajes humanos, entre los que destacan “Lección de Anatomía de Rembrandt”, “Cricotage”, etc. Tales personajes acabaron erigiéndose en símbolos de su concepción del arte y de la vida como un “eterno viaje” y una contingencia infinita (KANTOR, 2004, p.74). A lo largo de este proceso, los objetos que dichos individuos portaban consigo -mochilas, valijas, atados...- , pasaron a significar su propio pasado (KANTOR, 2010, p.181). Como éste estaba constituido por “vicios, crímenes, amantes y excentricidades”, para visibilizarlo, el artista polaco incorporó a su teatro un desfile de seres fantasmales inexorablemente unidos a los

más diversos muñecos y elementos concebidos como prótesis y órganos adicionales de éstos, por lo que se hicieron merecedores del calificativo de “biobjetos”⁸⁸. Así, uno tras otro fueron haciendo su estelar aparición en escena “El hombre con dos cabezas”, la segunda de las cuales le salía de entre las piernas, cual si tuviera dos conciencias; el personaje que acuchillaba al maniquí de su amante que llevaba consigo a todas partes; los adultos de su ya célebre “clase muerta”, que arrastraban tras ellos, cual inertes pieles, a los niños que un día fueran, etc. El uso de tales muñecos en su teatro se explica, por un lado, por su condición de “objetos de ínfimo rango”, ya que, en opinión de Kantor, éstos siempre habían habitado “en las periferias de la Cultura Canonizada, (...) en las BARRACAS DE FERIA, en los sospechosos GABINETES DE LOS PRESTIDIGITADORES (...), donde satisfacían el gusto de la plebe”, mientras que, por otro, a través de ellos se comunicaba “el mensaje horripilante de la MUERTE y la NADA” (KANTOR, 2010, pp. 131-132). Como en las novelas de Bruno Schulz, su conciudadano, una de las principales funciones de estos maniqués se manifestaba en las escenas de violencia extrema contenidas en sus espectáculos. Por ejemplo, en *Wielopole, Wielopole*, “el muñeco de Helka”, la novia, era objeto de reiteradas violaciones por parte de un pelotón de soldados, mientras que el sosias del cura era insistentemente crucificado. Este nuevo procedimiento hizo que “personas” y “objetos” se subsumieran en una misma materia en su universo escénico⁸⁹. En consecuencia, los personajes de carne y hueso comenzaron a ser transportados de un lugar a otro del escenario como si formaran parte del mobiliario, mientras que maniqués y muñecos de cera irrumpieron en escena como réplicas de las figuras humanas e incluso compusieron una extraña unidad entrelazándose con ellas (FERREYRA, 2007, p.24). En este sentido, en el montaje más arriba mencionado, los personajes de tío Olek y tío Carlos se encargaban de redistribuir y acomodar los cuerpos en el espacio, obsesionados como estaban por reconstruir literalmente el pasado. En esta misma pieza, aparecían también unos muñecos de cera que entrañaban verdaderos sosias de los actores y que desconcertaban a los espectadores, pues éstos a duras penas lograban diferenciar la copia del original.

⁸⁸ Kantor comenzó a recurrir a maniqués y muñecos de cera a finales de los sesenta, más concretamente para la escenificación de *La gallina acuática* (1967), y de *Los zapateros* (1970), si bien en 1937, mientras estudiaba en la Academia de Bellas Artes de Cracovia, ya había organizado con algunos compañeros un teatro de marionetas, con el que había representado *La muerte de Titangiles*, de Maurice Materlinck.

⁸⁹ La integración en el teatro de Kantor de actores y objetos ha sido retomada por colectivos teatrales contemporáneos como “El Periférico de Objetos”, creado en 1989 por el actor, dramaturgo y director argentino Daniel Veronese, fascinado, como el polaco, por el universo arrabalero de las barracas de feria y los titiriteros.

Yendo todavía más allá en sus propuestas, Kantor materializó la dinámica de la reducción al grado cero que constituyó el pilar de su método escénico en lo que llamó “máquina-instalación”. Así, junto a los personajes, situó sobre el escenario diversas “máquinas objetuales” accionadas por operadores en los momentos más improbables. Entre éstas se cuentan, por ejemplo, la “Máquina infernal” de *El loco y la monja*, integrada por una enorme pila de sillas en perpetuo movimiento que rechazaba a los actores y los arrojaba prácticamente al suelo; la “Máquina familiar” de *La clase muerta*, donde, simbolizando un parto, una mujer colocada sobre ella era abierta constantemente de piernas; la “instalación-cuna” de esta misma pieza, donde dos huevos pétreos y grisáceos se mecían al son de la sorda, árida y obsesiva melodía que el choque entre éstos producía, etc. Estas “máquinas-instalaciones” dieron a su vez lugar a “un nuevo modo de trabajo actoral”, ajeno por completo a los patrones por los que hasta entonces se había regido el personaje tradicional” (FERREYRA, 2007, p. 26). De hecho, Kantor introdujo en su teatro a unos actores-operadores cuya función, en lugar de interpretar personajes o papeles, consistía en cumplir sus funciones desde la periferia escénica o en activar y hacerse cargo de dispositivos maquinales y poéticos imbricándose en los acontecimientos y funcionando en su seno como simples peones de acciones secundarias, tales como armar y desarmar el espacio, desplazar objetos, abrir y cerrar puertas, limpiar, acomodar, ajustar, etc (FERREYRA, 2007, p. 26). Para el creador polaco, el estilo de estos actores-manipuladores ya nada tenía que ver con el de los “hombres del escenario”, sino que, en la medida en que “su expresividad estaba reducida al campo de las posibilidades de los objetos”, apuntaba a “las técnicas actorales propias del repertorio circense” (FERREYRA, 2007, p. 26). Además, dichos personajes-operadores carecían de nombre, por lo que eran designados teniendo en cuenta las funciones que desempeñaban. Tal es el caso de “La señora de la limpieza” de *La clase muerta* o de “La viuda del fotógrafo” de *Wielopole, Wielopole*, quien, provista de la “máquina de fotos ametralladora”, fusilaba a los soldados fijando para siempre su último gesto. A este respecto, como vamos a ver de inmediato, el propio Kantor, en su calidad de director de escena, no dejó nunca de ser el anónimo payaso de su metafísica antiepopeya.

2.3.3. DEL DIRECTOR DE ESCENA AL CLOWN DE LA TRAGEDIA

Frente a la tradicional visión del artista como un héroe, salvador o adalid temerario, Kantor se nos presentó como un director de “ínfimo rango”. De hecho, afirmó que “(...) el artista es un hombre pobre e indefenso, ya que ha escogido situarse frente al miedo. Con plena conciencia. Y es precisamente, allí, en la conciencia, donde nace el miedo” (KANTOR, 2010, p.139). Así, frente al director que, cual agente contemplativo

y mistificado, permanecía alejado del escenario, el artista polaco mostró la naturaleza ilusoria del acto representativo a través de su involucración directa y desconsiderada en el mismo. Es por eso que, durante el transcurso del espectáculo, con su habitual traje oscuro, su camisa blanca desabotonada y sus tirantes, ofició como maestro de ceremonia llamando constantemente la atención de los actores, recordándoles su condición de intérpretes sujetos a sus órdenes. De igual modo, intervino a menudo en sus dramatizaciones llevando a cabo acciones secundarias propias de los personajes del grado más bajo, tales como desplazar objetos y reordenar el espacio. Incluso solía ser habitual que, cual “decrépito Pierrot de maquillaje corrido por las lágrimas”, él mismo se apostara a la entrada del teatro y distribuyera a los espectadores en sus butacas (KANTOR, 2010, p.165). En la misma línea argumentativa, destinada a reducir la sobredimensionada envergadura, misión e importancia del artista, se inscribió su sustitución del “En pie. Están ustedes acusados” -célebre expresión del dadaísta Francis Picabia- por el

Estoy asustado, ante ustedes, que me acusan como jueces (...), estoy de pie ante USTEDES, juzgado y acusado. Debo justificarme, debo buscar pruebas, no sé si de mi inocencia o de mi culpabilidad. Estoy de pie antes ustedes como antaño... detrás del pupitre... en el aula de una escuela... y digo: me he olvidado, pero lo sabía, seguro que lo sabía, se lo aseguro, señoras y señores... (KANTOR, 2010, pp.139-140).

Esta sensación de “estar de pie”, “a punto de ser juzgado”, remitía probablemente al sentimiento metafísico y religioso de su infancia y a la ascendencia que sobre ella tuvieron la fe judía y la cristiana. “El miedo existe –afirmó el escenógrafo-. El miedo frente al mundo exterior, el miedo al destino, el miedo a la muerte, el miedo a lo desconocido, a la nada, al vacío” (KANTOR, 2010, pp.139-140). Fue precisamente este temor el que le llevó a formularse irresolubles preguntas acerca de la esfera espiritual humana cuando todo en su tiempo –campos de concentración, gulags, exterminio, acuñación de un hombre a la estrecha y desalmada medida del capitalismo...- la negaba. Para dar respuesta a tales interrogantes, Kantor se volvió discretamente hacia sí mismo; más en concreto hacia el niño que había sido, en quien posiblemente descubrió que la imaginación, además de refugio en un mundo despiadado, es también el remoto paraje en que echan anclas una resistencia y un desafío que no necesitan ni de aspavientos ni de alharacas para sentirse vivo; esa resistencia y ese desafío que sólo conocen los que han sufrido, quienes justamente por eso creen que la muerte es sólo “una manifestación distinta de la luz, una forma de luz que ya no vuelve” (VOSGANIAN, 2010, p.175).

3. CONCLUSIÓN

Aunque residió en Cracovia, París, Londres, Nueva York, Florencia, Milán, etc, donde quiera que fue, al director polaco le acompañó siempre Wielopole. Más allá del ajeteo de la vida cotidiana, su silenciosa aldea natal parecía sumida en la eternidad. Comparadas con su pobreza digna y su austera armonía, todas las ciudades cosmopolitas que conoció a lo largo de su vida se le antojaron apariencias hipócritas e ilusiones frívolas, símbolos de una modernidad fastuosa y asesina (KANTOR, 1991b). Como buen romántico-anticapitalista, y desde su método deconstruccionista, el director polaco se decidió a erradicarlas a fin de que bajo las mismas aflorara, siquiera por un instante, desde la condición de la muerte a la condición de la vida, el mundo ya imposible e inalcanzable de la infancia y la aldea perdidas. En este sentido, el propio Kantor calificó de “metafísica” a la conmoción que su “no representación” ritual producía. Asimismo, es probable que, como hombre que padeció el infierno de los totalitarismos nazi y comunista y que fue testigo del endiosamiento de la sociedad consumista y narcisista, Kantor necesitara hacer resonar con su “teatro del más ínfimo rango” los ecos de su primitivo vínculo con la esfera de lo trascendental y lo místico. Sin embargo, fue seguramente la conciencia de la derrota -manifiesta en declaraciones del tipo: “Nada dejó tras de mí, nada me espera en el futuro, nadie vuelve vivo al país de su juventud” (VALLS, 2002, p.51)- lo que le indujo a anhelar la conversión del teatro en aquel mágico recinto en que podía volver a ser un niño entregado a su juego favorito, destinado, por otro lado, a no servir a nadie más que a sí mismo (KANTOR, 2010, p.187). A este respecto, el director polaco afirmó que su mayor éxito teatral fue el tren que, con cajas vacías de zapatos a modo de vagones-escenario, construyó el día que vio el ferrocarril por primera vez. Como podemos comprobar, la pobreza y la austeridad de los materiales de su teatro provinieron siempre del mundo casi preindustrial de la infancia transcurrida en su aldea natal. Desde este punto de vista, su poética planteó la alegoría de una realidad que, como las alegorías de la modernidad de Walter Benjamin, remitió siempre a una ausencia, a una sensación de vacío y de pérdida que quedaron patentes sobre la escena. Él mismo declaró que había recorrido el mundo proclamando el triunfo del pasado, (...) el único tiempo real que contaba a decir del polaco (KANTOR, 2010, p.145). Es por ello que, si algo inoculó y sigue inoculando su teatro, es ese temblor misterioso, a la vez lleno de belleza y de espanto, fruto de la vaga sensación de rozamiento con el “mundo del otro lado”.

Por último, señalar que, aunque “Cricot 2” quiso seguir actuando tras su muerte (1990), sus intentos se saldaron con el fracaso, por lo que la compañía se disolvió en 1994. Consciente de que él mismo era parte fundamental del ritual que sus puestas en escena constituían, Kantor solía afirmar con idéntica dosis de ironía que de coquetería: “Fascinante es la idea de que mi arte morirá conmigo” (VALLS, 2002, p. 52). Sin embargo, lejos de caer en el olvido, su apuesta estética y ética sigue siendo hoy en día un referente para todos aquellos que desdeñan el inmovilismo y la atrofia de los prestigios, las servidumbres y los laureles, sabedores de los jirones de libertad que éstos se llevan siempre consigo prendidos entre los dientes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. L. W. (1975). *Dialéctica negativa*. Madrid: Taurus.
- BABLET, D. (1988a). *Le théâtre de Tadeusz Kantor. Première partie*. France: La Sept.
- BABLET, D. (1988b). *Le théâtre de Tadeusz Kantor. Deuxième partie*. France: La Sept.
- BARTHES, R. (1980). *S/Z*. Madrid: Siglo XXI.
- DELEUZE, G., & GUATTARI, F. (1975). *Kafka. Por una literatura menor*. México: Era.
- DELEUZE, G. (2003). Un manifiesto menos En C. BENE & G. DELEUZE, *Superposiciones* (pp. 75-102). Buenos Aires: Artes del Sur.
- BENJAMIN, W. (1973). *Tesis de filosofía de la historia*. Madrid: Taurus.
- CORNAGO, O. (2006). Teatro y poder: estrategias de representación en la escena contemporánea. *Iberoamericana*, VI, 21, 71-90.
- FERREYRA, M. (2007). Las experiencias de Kantor y Veronese. *Cuadernos de Picadero. Del objeto a la escena: poesía y superficie*, 12, 22-27.
- KANTOR, T. (1984). *Wielopole, Wielopole*. Kraków: TVP.
- KANTOR, T. (1988). *Niech Szczepa Artyści (Que revienten los artistas)*. Kraków: TVP.
- KANTOR, T. (1989). *Umarła klasa (La clase muerta)*. Kraków: TVP.
- KANTOR, T. (1991a). *Dzis Sa Moje Urodziny (Hoy es mi cumpleaños)* Kraków: TVP.
- KANTOR, T. (1991b). *Ma création, mon voyage*. Paris: Plume.

- KANTOR, T. (2004). *El teatro de la muerte*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- KANTOR, T. (2010). *El teatro de la muerte y otros ensayos (1944-1986)*, Barcelona: Alba Editorial.
- MARKOWSKI, M. P. (2002). El cuerpo y la tradición. Sobre el pensamiento polaco contemporáneo. *Revista Quimera*, 221, 24-26.
- MEDINA, C., & ANDRÉS, C. (2009). Marcel Duchamp y Tadeusz Kantor (Mesa de diálogo). *Creación y Producción en Diseño y Comunicación*, (pp. 15-18) (Vol. 24). Buenos Aires, Argentina.
- MIKLASZEWSKI, K. (2001). *Encuentros con Tadeusz Kantor*. México: Dirección General de Publicaciones del Conaculta/INBA.
- VALLS, F. (2002). Tadeusz Kantor alrededor de sí mismo. *Revista Quimera*, 221, 48-52.
- VOSGANIAN, V. (2010). *El libro de los susurros*. Valencia: Pre-Textos.
- VOSGANIAN, V. (2002). “Naturaleza estática”, en *Ochiul alb al reginei -El ojo velado de la reina-*. Bucarest, Cartea Românească (Traducción de Joaquín Garrigós).
- WITKIEWICZ, S. I. (1973). *Insaciabilidad*. Barcelona: Barral.

“KAHLO EM MIM EU E(M) KAHLO”: MEU CORPO DIFERENCIADO EM CENA

“Kahlo em mim eu e(m) Kahlo”: my body differentiated in scene

OLIVEIRA, Felipe Henrique Monteiro⁹⁰

Resumo

Este artigo se pauta na pesquisa desenvolvida para a elaboração de dissertação de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRN, sob orientação da Profa. Dra. Nara Salles e objetiva refletir sobre as questões relacionadas aos artistas com corpos diferenciados nos processos de criação cênica, sobretudo no teatro pós-dramático. O texto também salienta o fato de que esses indivíduos com corpos diferenciados que eram postos à margem dos processos e produtos artísticos ganham espaço na arte contemporânea, pois seus corpos, mesmo sendo diferenciados, podem e devem experimentar o que é dado como possibilidade a qualquer corpo: fazer arte. Neste viés, o autor descreve procedimentos criativos e opções metodológicas para a criação da *performance* “Kahlo em mim Eu e(m) Kahlo”, que se configura como a parte prática da cena da dissertação, na qual discute a criação de mecanismos socioeconômicos e culturais que permitem a instauração de estigmas nas pessoas com corpos diferenciados, expondo desta forma aos espectadores as questões políticas, sociais e culturais que acontecem na sociedade em que vivem, além de propor um diálogo entre as dores da artista plástica mexicana Frida Kahlo em seu corpo, também diferenciado, em relação ao seu próprio corpo.

Abstract

This article seeks to reflect on the body, experience and performance artists in contemporary differentiated bodies. The study also aims to analyze the course of demonstrating that the paradigm of postmodern art, mainly in performative theater, humans with differentiated bodies that had previously been relegated to the margins of the processes and artistic products are gaining ground, and artists performing different languages realize that bodies can and should be differentiated treat that as a possibility given to any body: making art. In this perspective, describes the creative process and the presentation of "Kahlo em mim Eu e (m) Kahlo", performance, developed in the research of my master, and aims to address the mechanisms of social and cultural development stigma and Frida Kahlo used as poetic matrix.

Palavras-Chave: *Corpos Diferenciados; Estigmas; Teatro Pós-dramático; Performance; Frida Kahlo.*

Key words: *Post-Dramatic Theater; Differentiated Bodies; Stigmata, Frida Kahlo.*

Data de submissão: Setembro de 2013 | **Data de publicação:** Dezembro de 2013.

⁹⁰ FELIPE HENRIQUE MONTEIRO OLIVEIRA - Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. Licenciado em Teatro pela Universidade Federal de Alagoas (2010). Membro do Núcleo Transdisciplinar de pesquisa em Artes Cênicas e Espetaculares. BRASIL. E-mail: fhmoal@hotmail.com

Este artigo enfoca o processo de criação da *performance* “Kahlo em mim Eu e(m) Kahlo”, que se configura como a parte prática da cena da dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRN, sob orientação da Profa. Dra. Nara Salles, na qual discuto a criação de mecanismos socioeconômicos e culturais que permitem a instauração de estigmas nas pessoas com corpos diferenciados, expondo desta forma aos espectadores as questões políticas, sociais e culturais que acontecem na sociedade em que vivem, bem como proponho um diálogo entre meu corpo diferenciado e o corpo da artista plástica mexicana Frida Kahlo, também diferenciado.

O interesse pela artista mexicana vem do fato de que ao observar minuciosamente as suas obras, é possível afirmar que essas aludem a aspectos intrinsecamente ligados a sua intimidade, e isto fica mais evidente em seus autorretratos. Kahlo dizia em seus escritos que pintava a si mesma porque cotidianamente estava quase sempre sozinha, bem como era o assunto que mais conhecia.

E ao adentrar em seu universo pictórico, percebemos que sua arte traduz enfaticamente as circunstâncias e as experiências vividas que estão estreitamente relacionadas ao seu corpo diferenciado, como por exemplo:

- 1) aos seis anos de idade contraiu a poliomielite, a qual a enclausurou por nove meses em casa e a deixou com uma seqüela em sua perna direita que ficou atrofiada;
- 2) acidente de ônibus, o qual escamoteou seu corpo - três fraturas na região lombar da coluna, fraturas na terceira e quarta vértebras, clavícula quebrada, luxação no cotovelo esquerdo, onze fraturas no pé esquerdo, pélvis quebrada em três lugares, peritonite aguda, cistite e ferimento profundo no abdômen, devido à barra de ferro que entrou no quadril esquerdo e saiu pela vagina, dilacerando o lábio esquerdo - e a fez com que ficasse um mês hospitalizada, permanecendo imobilizada em uma estrutura em formato de caixa, deitada de costas e com um colete de gesso colocado na região torácica;
- 3) três abortos sofridos no decorrer da vida, os quais a fez receber o seguinte prognóstico dos médicos: devido as seqüelas do acidente, ela dificilmente conseguiria manter qualquer bebê em seu útero, e essa é considerada a pior dor de toda sua vida;
- 4) uso contínuo de aparelhos e tratamentos ortopédicos - cadeira de rodas, sessões de tração, perna mecânica e coletes de aço, couro e gesso;

- 5) constantes crises depressivas, vício em drogas lícitas e ilícitas e alcoolismo;
- 6) episódios intensos de convalescença e solidão;
- 7) sucessivas cirurgias desnecessárias, como no caso em que devido às fortes dores que sentia na cabeça e na coluna em consequência do uso prolongado de coletes e outros aparelhos ortopédicos, e de um erro médico ocorrido durante uma punção lombar, algum tempo depois foi submetida a uma cirurgia na coluna, onde uma parte pedaço do osso pélvico foi incorporado a quatro vértebras da coluna fixado por uma haste de metal de quinze centímetros de comprimento, mas mesmo permanecendo acamada por cerca de oito meses, as dores na coluna continuaram, e isso fez com que os médicos observassem que a fusão espinhal não foi feita de forma correta, pois a haste de metal foi colocada em vértebras saudáveis;
- 8) amputação da perna direita na altura do joelho, a qual potencializou a diminuição de sua autoestima, ficando profundamente depressiva, e tendo ideias suicidas.

A arte de Kahlo, segundo Carlos Fuentes (2010), possibilita nos tornarmos testemunhas de sua própria realidade dolorosa, levando-nos ao conhecimento verdadeiro de nós mesmo, pois adquire algo de belo pelo simples fato que possibilita a identificação do nosso próprio ser, iluminando nossas qualidades e angústias mais elementares e nos mostra a sucessivas identidades de um indivíduo com corpo diferenciado que não se finaliza em si mesmo, mas que ainda está sendo. E esta circunstância se torna evidente em seus autorretratos feridos, espécies de gritos silenciosos, onde imagens de si mesma descalça, sem cabeça, rachada, aberta, sangrando, possibilitam a apreciação das transformações da dor em imagens mais dramáticas possíveis, de modo a imprimir nos outros a intensidade e veracidade de seu próprio sofrimento. Mas apesar de suas obras enfatizarem seu sofrimento, características sentimentalistas ou de autopiedade não demonstradas, pelo contrário, retratam o ser humano que foi capaz de deslocar, aprontar e subverter suas variadas e intensas dores.

E, assim, as pinturas que mais expressam suas dores até a atualidade, em minha opinião, são: *Retrato de mi hermana Cristina* (1928), *Frieda y Diego Rivera* (1931), *Retrato de Luther Burbank* (1931), *Frida y la operación cesárea* (1932), *Henry Ford Hospital* (1932), *Mi nacimiento* (1932), *Unos cuantos piquetitos* (1935), *Yo y Mi Muñeca* (1937), *Recuerdo* (1937), *Mi Nana y Yo* (1937), *Retrato de Diego Rivera* (1937), *Recuerdo de la herida abierta* (1938), *Lo Que el Agua Me Dio* (1938), *Las Dos Fridas*

(1939), *Dos Desnudos en un Bosque* (1939), *El Sueno* (1940), *Autorretrato como Tehuana* (1943), *Raíces* (1943), *Pensando en la Muerte* (1943), *La Columna Rota* (1944), *Sin Esperanza* (1945), *Arbol de la Esperanza*, *Mantente Firme* (1946), *El Venado Herica* (1946), *Diego y Yo* (1949) e *Autorretrato con el Retrato del Dr Farill* (1951).

E ao pesquisar sistematicamente o universo biográfico-pictórico de Kahlo, pois já tinha o objetivo de concretizar o diálogo cênico entre nossos corpos diferenciados, surgiram-me os seguintes questionamentos: Como expor meu corpo diferenciado em cena? Como dialogar meu corpo diferenciado com o corpo, também, diferenciado de Kahlo sem produzir clichês? Se não vou representar Kahlo, de qual maneira posso me apropriar de sua biografia e suas obras e imbricá-las no meu corpo em cena? Como posso penetrar em mim mesmo e descobrir os meus fantasmas psicológicos estigmatizantes que tanto me impedem de expor meu corpo diferenciado em cena? De qual forma minhas limitações psicofísicas são desbloqueadas a partir do contato comigo mesmo diante do público em cena enquanto *performer*? Diante dos questionamentos, optei criar uma *performance*. Seguindo por uma abordagem antropológica, Richard Schechner e Brooks McNamara (*apud* LIGIÉRO, 2012) afirmam que não é mais uma tarefa fácil conceituar o que é ou não *performance*, pois seu conceito e sua estrutura se propagaram por diversos campos do saber. Concordam que a *performance* é um modo de comportamento ritualizado relacionado à experiência humana codificada e transmissível, e que se categoriza por diversos modos de abordagem: sociológica e política, étnica e intercultural, estética e ritual, histórica e atemporal.

No contexto da arte, a *performance*, sendo essencialmente uma arte de fronteira que penetra e se influencia nos díspares territórios artísticos, no seu contínuo movimento de ruptura com a arte estabelecida, adentra por caminhos e situações antes não valorizadas como arte, propondo esmiuçar as fronteiras tênues que separam vida e arte. A *performance* está diretamente relacionada a uma nova maneira de se encarar a arte: *live art*.

A *live art* é a arte ao vivo, no aqui e agora, e também é a arte viva que oportuniza uma aproximação direta com a vida, em que se preconiza o espontâneo, em detrimento do que é ensaiado. A *live art* é um movimento de ruptura que objetiva dessacralizar a arte, a tirando de sua função elitista. A ideia é trazer à tona a característica ritual da arte, ou seja, fazendo com que a arte saia de espaços institucionais e passe a assumir uma posição viva na sociedade. Esse movimento é dialético na arte contemporânea, pois se tira a arte de uma posição sacra e se busca uma ritualização dos atos cotidianos da vida (COHEN,

2009). Sendo assim, a *performance* não enseja a representação do real, mas a reelaboração do real, na qual a obra de arte tem vida própria e não se limita a representar o objeto mimeticamente, como ocorre no teatro dramático. Se influenciando com as ideias da NÃO-ARTE⁹¹ e da arte de contestação⁹², a *performance* propõe a intenção de considerar o fato de que qualquer ato é um ato artístico, desde que seja contextualizado como tal.

Em concomitância, RoseLee Goldberg (2006) aponta que na *performance*, diferente do que acontece no teatro tradicional de cunho dramático, o *performer* não se transforma em um personagem, pois enseja ser ele mesmo em cena e sua cena raramente segue um enredo ou uma narrativa psicológica. O *performer* trabalha em cima de suas habilidades, pois a medida que não tem, como no teatro dramático, a intenção de representar mimeticamente um personagem para mostrar, tem que desenvolver e mostrar suas habilidades pessoais, sua idiossincrasia, pois o que interessa é sua marca pessoal ou grupal, caso a *performance* seja em grupo. O *performer* tem por objetivo a definição de um estilo artístico poroso, de uma linguagem própria que seja expressa pelo seu corpo em ação. Pois,

“O performer não interpreta um papel (recuperando e recobrando-o). O que ele faz é remover resistências e bloqueios que o impedem de atuar de uma maneira inteira, seguindo completamente seus impulsos interiores em resposta às ações de um papel. Na performance, o papel é o papel, e o performer é o performer. Além disso, o performer é um especialista em cantar, dançar, falar, em movimentação corporal; ele está em contato com os seus próprios centros; ele é capaz de se relacionar livremente com os outros” (SCHECHNER, 2009, p. 335)

Essa atitude humanista do *performer*, permite-lhe tomar uma posição subversiva perante aos condicionantes socioeconômicos e culturais, posto que sua arte reside no pressuposto de que a linguagem da *performance* tem suas raízes fincadas na ideologia anarquista, a utilizando como força motriz, haja vista que se configura como um meio de expressão artística que possui infinitas variáveis, e que é produzido por artistas impacientes com as limitações das formas estabelecidas pela cultura reacionária e que querem colocar sua arte em contato direto com público.

⁹¹ Allan Kaprow estabeleceu a diferença entre ARTE-arte e NÃO-ARTE. A primeira se fundamenta como uma arte herdeira da arte institucionalizada que aspira se expressar em uma série de formas e espaços sagrados, como por exemplo, exposições, monumentos, filmes e livros. Enquanto que a segunda engloba tudo o que não tenha sido aceito ou classificado como arte, mas que haja atraído a atenção de um artista com essa possibilidade de expressão em arte.

⁹² Arte que dá o estatuto de arte às expressões marginalizadas.

No âmbito da *performance* não somente o íntimo do *performer* é exposto, mas também o público. Por esta razão, o *performer* é o autor da sua *performance*, e frequentemente expõe aos espectadores as questões políticas, sociais e culturais que acontecem na sociedade em que vivem.

A respeito deste entendimento, Benstein diz:

“A *performance* solo autobiográfica tem, de fato, desempenhado uma função crítica na criação de um espaço discursivo para minorias que não se enquadram na normatividade do discurso ideológico dominante. Para aqueles relegados ao silêncio dentro do discurso dominante, a *performance* solo autobiográfica tem sido instrumental para a reivindicação por diversas minorias do papel de agentes sociais e na criação de uma contra-esfera pública” (2001, p. 92).

Neste contexto, assumi a função de *performer* e, além de abordar a influência da instauração do estigma dos corpos diferenciados no acontecimento cênico e seus desdobramentos nas relações interpessoais na sociedade contemporânea, institui em minha prática cênica a apropriação do universo biográfico-pictórico da artista Kahlo. Entendendo por apropriação, uma palavra derivada do verbo apropriar, e que uma de suas significações é tomar para si, assim na *performance* degluto antropofagicamente Kahlo, e ao descobrir o martírio de seu corpo diferenciado, a regurgito artisticamente e passo a utilizar os mais marcantes episódios de sua biografia pessoal e artística como aportes para o meu processo criativo, no qual proponho um diálogo irreduzível entre as dores do corpo diferenciado da artista plástica mexicana em relação ao meu próprio corpo; mesmo tendo consciência de que nunca poderei vivenciar sua principal dor, a de não conseguir ser mãe, adentro em seu universo e tento buscar na sua vida e nas suas obras as incisivas dores oriundas de sua solidão, de suas paixões, da poliomielite e do seu corpo dilacerado pelas sucessivas e inúmeras cirurgias. E a opção pela via da apropriação fica mais elucidada na escolha do título da *performance*: “Kahlo em mim Eu e(m) Kahlo”.

No que concerne ainda a conceituação de *performance* Jacó Guinsburg (*apud* COHEN, 2009) promulga-a como sendo a uma expressão cênica caracterizada por uma tríade essencial básica, na qual seus componentes são interseccionados e se intercomunicam: atuante – texto - público. O atuante não precisa ser um ser humano, no caso o ator, ou o *performer*, pode ser um animal, um boneco, e até mesmo um objeto. Já o texto deve ser entendido como conjunto de signos que podem ser simbólicos, icônicos e indiciais. Ao público é ideal se considerar duas formas cênicas básicas: a forma estética, na qual implica o espectador ser apenas observador no processo de fruição, e a forma ritual, em que o público assume uma posição de participante.

No teatro dramático, o atuante, apesar de interpretar com base em sua subjetividade, se torna um mero condutor/enunciador das ações miméticas presentes nos textos produzidos *a priori*, das intenções do dramaturgo, das diretrizes apontadas pelo diretor para conduzir sua introspecção psicológica e gestual da personagem e da condução do processo de fruição do espectador. O atuante passa a portar em seu ofício artístico uma duplicidade, ou seja, tanto quer viver de modo simulado quanto quer mostrar sua capacidade de representação, quer ser ele mesmo e uma personagem, um ser fictício encarnado em um ser humano. Jerzy Grotowski examina o trabalho do ator no teatro dramático, o qual denomina como teatro rico, com a crítica a seguir:

“O ator é um homem que trabalha em público com o seu corpo, oferecendo-o publicamente. Se este corpo se limita a demonstrar o que é - algo qual qualquer pessoa comum pode fazer - não constitui um instrumento obediente capaz de criar um ato espiritual. Se é explorado por dinheiro e para ganhar os favores da platéia, a arte de representar está à beira da prostituição. [...] O que impressiona quando se observa a atuação de um ator, tal como é praticada hoje em dia, é a mesquinha de seu trabalho: a barganha feita por um corpo explorado pelos seus protetores - diretor, produtor - criando em retribuição uma atmosfera de intriga e revolta” (GROTOWSKI, 1992, p. 29).

Nas manifestações cênicas pós-dramáticas, as quais a *performance* está inserida, o atuante não tendo mais como procedimento usual estruturar sua atuação na materialização de significados preestabelecidos, como no caso da ilustração de situações e circunstâncias indicadas no texto dramático, tem agora uma gama de possibilidades que abrem espaço para evidenciar em cena sua corporeidade e suas qualidades expressivas, a rearticulação de códigos e convenções culturais e o desenvolvimento de sua idiossincrasia.

Como não tem mais como eixo de sua atuação uma história a ser contada através de uma narrativa linear a ser seguida, o atuante, assumindo a responsabilidade de catalisador de justaposições artísticas, estrutura seu trabalho a partir de sua capacidade de elaborar materiais expressivos evocados em seu processo criativo.

É importante observar que no que condiz à *performance*, a ênfase consiste na atuação sem matriz referencial posteriormente dada, mas sim pesquisada e investigada pelo *performer* e este desempenha o papel criador e atuante de sua obra. Porém até mesmo enquanto atua, o *performer* acaba compondo algo, está trabalhando sobre sua máscara ritual que é diferente de sua pessoa cotidiana, deste modo não é lícito limitar o fato de que o *performer* é aquele que faz a si mesmo no lugar de ser um simples reproduzidor de uma personagem. O que existe é uma ruptura com a representação mimética, porque

quando o *performer* está em cena, direta ou indiretamente, está construindo de diferentes formas algo em cima de si mesmo, ou seja, produzindo o que os americanos classificam como *self as context* (GOLDBERG, 2006; SCHECHNER, 2012), ou seja o trabalho do *performer* sobre si mesmo.

Em *Kahlo em mim Eu e(m) Kahlo* tanto não represento mimeticamente a artista mexicana quanto combato os mecanismos ilusionistas e artificiais que foram tão difundidos pelo teatro dramático, pois assumi, através da fusão antropofágica com Kahlo, a total responsabilidade de, a partir do conhecimento do meu corpo, mostrar meu próprio corpo diferenciado ao público em cena, através de um ato que não permite diferenciar o que é arte e o que é vida, visto que me transformo simultaneamente em sujeito, objeto e trajeto de arte. Esta ação tem aporte no posicionamento de que a “*performance* não nos apresenta estereótipos preconcebidos e sim criações espontâneas e verdadeiras” (GLUSBERG, 2003, p. 59).

Quanto ao texto, até o surgimento das diferenciadas manifestações cênicas nas últimas décadas do século XX, é possível percebê-lo em uma espécie de complementaridade/simbiose com o drama. É por este motivo que o texto dramático, de modo genérico, passou a ser considerado como sendo uma noção normativa idêntica a própria arte teatral. Ao teatro caberia simplesmente reproduzir as categorias de imitação e ações miméticas e estar a serviço de ilustrar a realidade fictícia arrematada pelo texto dramático. Sobre os efeitos do paradigma dramático no teatro, é necessário atentar que:

“Essa idéia da supremacia da palavra no teatro está tão enraizada em nós, e o teatro nos aparece de tal modo como o simples reflexo material do texto, que tudo o que no teatro ultrapassa o texto, que não está contido em seus limites e estritamente condicionado por ele parece-nos fazer parte do domínio da encenação considerada como alguma coisa inferior em relação ao texto. [...] Considerando-se essa sujeição teatro à palavra, é possível perguntar se o teatro por acaso não possuiria sua linguagem própria, se seria absolutamente quimérico considerá-lo como uma arte independente e autônoma, assim como a música, a pintura, a dança, etc., etc.” (ARTAUD, 2006, p. 75 – 76).

Mesmo com as experimentações criativas provocadas principalmente pelos movimentos de vanguarda, as quais exploravam a autonomia da linguagem cênica conquistada pelos encenadores ante ao legado do textocentrismo instalado na tradição teatral e do reconhecimento daquilo que é inerente à estética teatral - teatralidade - como dispositivo que compõe as verdadeiras possibilidades expressivas do teatro, as formas dramáticas ainda permaneceram paulatinamente concretizando a narrativa linear de combinação harmônica de totalidade, ilusão e reprodução mimética da realidade como exemplos constituintes do texto dramático, isto é, do teatro.

O texto dramático influenciou diretamente a apreciação do público em relação ao fazer teatral. Os espetáculos ainda seguiam o modelo de ordenamento proveniente do drama com o qual continuava concretizando em cena as perspectivas clássicas aristotélicas em relação ao texto: ação, personagens e fábula contada por diálogos. Essa perspectiva em considerar o teatro como literário e narrativo delimita no público, que estava acostumado a observar o discurso dramático em cena, o estranhamento diante do teatro pós-dramático, pois se exige do espectador a redefinição de sua percepção ao discurso polifônico do novo modelo de teatro pós-dramático.

Essa tendência em dogmatizar o texto dramático como sendo parte da própria natureza elementar do teatro se portava no fato de que, mesmo sob a vigilância do dramaturgo, o diretor de teatro moderno utilizava o texto como um instrumento que possibilitava mostrar ao público seu discurso teatral sobre a realidade.

Sobre essa constatação a respeito do texto dramático como sendo comparado ao regente supremo do fazer teatral, principalmente na esfera ocidental, Artaud se posicionava contra as exigências intelectuais dos discursos dialogados proferidos em cena e era enfático em seu seguinte posicionamento crítico:

“O diálogo – coisa escrita e falada – não pertence especificamente à cena, pertence ao livro; a prova é que nos manuais de história literária reserva-se um lugar para o teatro considerado como ramo acessório da história da linguagem articulada. [...] Digo que a cena é um lugar físico e concreto que pede para ser preenchido e que se faça com que ela fale sua linguagem concreta” (*Idem*, p. 36).

E continua seu julgamento:

“Digo que essa linguagem concreta, destinada aos sentidos e independente da palavra, deve satisfazer antes de tudo aos sentidos, que há uma poesia para os sentidos assim como há uma poesia para a linguagem e que a linguagem física e concreta à qual me refiro só é verdadeiramente teatral na medida em que os pensamentos que expressa escapam à linguagem articulada” (*Ibidem*).

Na verdade, Artaud desejava a criação de um texto que substituísse o intelectualismo dos diálogos dramáticos por uma dramaturgia da cena, onde todos os elementos se manifestassem e se expressassem primeiramente aos sentidos dos participantes do acontecimento teatral. A dramaturgia cênica artaudiana se opõe à proposta de arte total de Wagner. Na concepção wagneriana o uso de vários de elementos e linguagens artísticas é harmônico, enquanto que na cena artaudiana - e também na *performance* - utiliza-se um processo transdisciplinar de fundir cada meio constituinte não de uma forma verticalizada e linear, pois o processo de composição da dramaturgia

cênica é realizado a partir de justaposições e *collage*. Cada elemento cênico passa a ter um valor isolado quanto geral na dramaturgia, evitando a redundância e a aglutinação na cena, como acontecia na ópera wagneriana.

Como se pode notar, o pensamento do teatrólogo francês quanto ao texto dramático está em consonância - e foi concretizado - com as ideias manifestadas pelo movimento teatral pós-dramático a respeito da função da dramaturgia nos processos criativos mais atuais: a ausência do drama e a ruptura da ilusão de realidade construída sob os preceitos miméticos correspondentes à poética aristotélica. É importante alertar que tanto Artaud quanto os conceitos de teatro pós-dramático defendem a destituição do texto enquanto elemento soberano na configuração cênica e a elaboração de uma dramaturgia da cena que propicie o desenvolvimento do sistema corpóreo-motor-perceptivo dos participantes. Lehmann escreve:

“A crítica de Artaud ao teatro burguês tradicional se centrava justamente nesse ponto: o ator é apenas um agente do diretor, que por sua vez apenas “repete” aquilo que foi previamente escrito pelo autor. E o autor já está ele próprio comprometido com uma representação, logo uma repetição, do mundo. Era como esse teatro da lógica da reduplicação que Artaud queria acabar. De certo modo, o teatro pós-dramático é consequência disso: ele quer que o palco seja origem e ponto de partida, não o lugar de uma cópia” (LEHMANN, 2007, p. 50).

O teatro pós-dramático ao se livrar da trindade do texto dramático (drama, ação e imitação) abre espaços para dramaturgias multiformes desprovidas intencionalmente de significados referenciais, no sentido estrito de representações miméticas, que conclamam a instituição de textos polifônicos construídos pela e para a cena, seus elementos constituintes e por seus artistas. Por esse motivo, a partir da dissociação entre drama e teatro, o texto passa a ser compreendido, quando é encenado, como um componente expressivo como os outros dentro do contexto cênico, diferente do que acontecia na instância racional prevalecida no paradigma do texto dramático como soberano, na qual os outros elementos teatrais ficavam confinados a trabalharem em prol de suas vontades rotineiras.

O teatro pós-dramático, e aqui se insere a *performance*, ao dismantelar as dinâmicas dramáticas, abdica da categoria de ação em favor do estado ou situação de dinâmica cênica. Deste modo, substitui a ação dramática aristotélica pela cerimônia, perfazendo na dimensão que adere diversos procedimentos teatrais conduzidos sem referencial no processo criativo.

O texto submetido à dinâmica ambígua, plurivalente e simultânea da cena possibilita a supressão da síntese em prol de uma nova dramaturgia que cultiva estruturas construídas na processualidade do acontecimento artístico do que *a priori*, dando ao espectador a oportunidade de vivenciar uma experiência real que prioriza uma percepção aberta e fragmentada no lugar de uma percepção padronizada. É por isso que se pode estabelecer a predominância do texto da *performance* na cena contemporânea, pois o mesmo “se torna mais presença do que representação, mais experiência partilhada do que comunicada, mais processo do que resultado, mais manifestação do que significação, mais energia do que informação” (*Idem*, p. 143).

Em “Kahlo em mim Eu e(m) Kahlo” optei por criar uma dramaturgia bifurcada em dois vieses: a visual e a narração de experiências pessoais. O primeiro é constituído por novos modos de ver o *performer* em cena através de lanternas que designam as cores utilizadas pela artista mexicana, projeção de fotografias de Kahlo, com amigos e parentes e suas obras, figurinos e utilização de aroma de lavanda a fim de provocar sinestésias nos espectadores; o segundo se elabora na narração de minhas experiências pessoais (nascimento, corpo diferenciado, minha doença, hospital Sarah de Salvador, exame de DNA, Amiotrofia Espinhal Progressiva, infância e internações, escola, preconceito de algumas freiras e professores, adolescência, amigas na escola, faculdade, arte e *performance*) não se assemelhando a epicização de representações ficcionais, pois a *performance* privilegia a presença de seu artista em um contato auto-referencial na cena pós-dramática.

A dramaturgia de “Kahlo em mim Eu e(m) Kahlo” se pauta no entendimento de Eugenio Barba (*apud* SALLES, 2004) que afirma que antes de se fazer referência a um texto escrito ou falado em cena, o texto exprime 'tecendo junto', assim pode-se entender que não existe manifestação cênica sem texto.

Sobre a escolha da iluminação, esclareço que no início da *performance*, quando estou contando fatos da minha vida, são entregues individualmente trinta lanternas para trinta espectadores por um assistente de cena. Essas têm como efeito delimitar a escolha da visão do espectador em ver, na medida em que se defronta, determinada parte do meu corpo diferenciado no espaço cênico partilhado, além de projetarem as cores usadas por Kahlo em seus escritos, esboços e pinturas, produzindo assim uma atmosfera onírica. As luzes coloridas das lanternas não foram apenas concebidas para ilustrar pictoricamente a apropriação feita pelo *performer*, mas para propor ambivalências na percepção dos

espectadores, pois “interrompem o fluxo “natural” da vida, criam uma fissura no tempo e, portanto, levam à destruição da realidade, ou da ilusão de realidade” (FORJAZ, 2008, p, 171). Ou seja, em “Kahlo em mim Eu e(m) Kahlo” o “visível, tornado múltiplo, sugere para além das palavras, para além do entendimento, busca um contato sensorial com o indizível.” (*Idem*).

Nesse ponto, a iluminação de “Kahlo em mim Eu e(m) Kahlo” dialoga com as ideias da proposição cênica artaudiana:

“Entrando em jogo a ação particular da luz sobre o espírito, devem-se buscar efeitos de vibração luminosa, novos modos de difundir a iluminação em ondas, ou por camadas, ou como uma fuzilaria de flechas incendiárias. [...] A fim de produzir qualidades de tons particulares, deve-se reintroduzir na luz um elemento de sutileza, densidade, opacidade, com o objetivo de produzir calor, frio, raiva, medo, etc.” (ARTAUD, 2006, p. 109).



Figura 1 - Iluminação da *performance* “Kahlo em mim Eu e(m) Kahlo”.

Reportando-se aos figurinos, concebi-os com a colaboração da designer de moda e figurinista Carolina Moreira Salles. Desde o começo de nossas investigações, optamos por não criá-los sob o aspecto mimético para ilustrar os caracteres de personagens e servir de simples vestimenta para o atuante. Escolhemos fazer alusão às obras e aos episódios que marcaram decisivamente o corpo diferenciado de Kahlo. Já que a artista mexicana se tornou um ícone da moda mundial, vestindo peças coloridas, algumas confeccionadas por ela mesmo, e que ressaltavam sua busca por sua *mexicanidad*⁹³, sua vontade de agradar o marido a partir da defesa de suas origens culturais, bem como serviam para esconder as diversas sequelas de seu corpo diferenciado, como o uso das longas saias para esconder

⁹³ Movimento cultural que prioriza o resgate das tradições populares mexicanas.

a perna atrofiada pela poliomielite. Os figurinos fazem jus ao pensamento artaudiano, pois remetem a atmosferas oníricas e valorizam o uso de materiais não cotidianos, cores fortes, cortes assimétricos e contraste entre os diferentes tipos de tecidos, como por exemplo: malhas de algodão amarelas, pretas, brancas e vermelhas; tintas vermelha, amarela e verde em alto relevo; glitter dourado; fitilhos verdes; sapato de couro amarelo com cadarço vermelho.



Figura 2 - Figurinos da *performance* “Kahlo em mim Eu e(m) Kahlo”. Croquis: Carolina Moreira Salles.

O uso do aroma de lavanda borrifado no espaço cênico de “Kahlo em mim Eu e(m) Kahlo” se estabelece como uma forma de favorecer aos espectadores a possibilidade de experimentarem o trabalho artístico por meio de sinestésias, e não somente através de uma leitura visual, tátil e auditiva. Por sinestesia se compreende a ideia de perceber o mundo por meio da relação subjetiva provocada espontaneamente pelos sentidos, por exemplo, no caso da presente *performance* o aroma pode evocar nos espectadores memórias relacionadas à imagens, paladares, sensações e/ou sons, fazendo com que o indivíduo seja atravessado por emoções provenientes da produções de sentidos difundidos em cena. A escolha do aroma de lavanda está relacionada ao fato de que, geralmente, se utiliza em recém-nascidos e crianças este odor, logo tive a intenção de reportar a impossibilidade de Kahlo ter filhos.

Quanto à escolha pela narração de episódios da minha vida como procedimento dramático, procurei dialogar com as cartas e outros escritos da artista mexicana de forma que pudesse renunciar a construção de personagem e a interpretação de uma fábula linear, pois quis trabalhar em cena nossos corpos diferenciados também a partir da criação do meu monólogo narrativo autobiográfico, proporcionando uma mescla de referencialidades.

No tocante ao público, no teatro dramático o espectador é agenciado e manipulado a assumir uma posição passiva durante o processo de fruição da obra de arte apresentada em cena, visto que sua presença é negligenciada e esquecida durante todo o evento teatral, só sendo lembrado em momentos de erros do elenco e no final do espetáculo, quando é coagido educadamente a aplaudir, pois somente nesse instante seu processo ilusório de identificação com as personagens e situações pertencentes à peça é quebrado. A alienação do público no teatro dramático se expressa na constatação elaborada por Ludwik Flaszen:

“O teatro, feito por “cultos” e para a “cultura”, divide-se em essência e aparência. É um híbrido, uma criatura monstruosa, deformada no seu desenvolvimento natural. Eis que dou a vocês a verdade sobre o mundo, ideias, pensamentos – diz. E a sala aplaude, imersa no atordoamento coletivo. Eis o belo, a lei, a história, o bom gosto e a boa educação. E a sala ofega e excita-se, quase abandonando-se à dança. Assim acontece pelo menos quando o espetáculo consegue convencer o público” (FLASZEN, 2010, p. 86).

A partir da quebra com os princípios da ficção e da mimese, e do enquadramento do teatro pós-dramático no paradigma da cena pós-dramática como *work in progress*, ou seja, trabalhos artísticos que não ensinam se tornar simples produtos de processos criativos, mas que pretendem se constituir na processualidade - “Kahlo em mim Eu e(m) Kahlo” se enquadra na cena como *work in progress* - o espectador é compelido a perceber a obra de arte em seu próprio processo constituinte, o qual culmina na necessidade desse sujeito participar ativamente do ato artístico e permitir que sua percepção se torne aberta, sobrecarregada e não acabada. Isto porque é oferecido ao espectador desta cena o reconhecimento de sua presença, já que os artistas propõem diferentes maneiras de experimentar, estimular, provocar, convidar, desafiar e vivenciar a experiência artística, e não mais o considera como sendo apenas um receptáculo que é silenciado passivamente durante o processo de fruição.

Em relação à participação do atuante e do espectador durante o acontecimento artístico, há a existência de dois modelos: o modelo estético e o modelo mítico. O que possibilita a diferenciação do estético do mítico é o fato de que no primeiro existe uma percepção mais racional em relação ao objeto, ou seja, o espectador não penetra efetivamente no ato artístico, e se torna apenas um observador durante o processo de fruição com a obra de arte apresentada. Contudo o modelo estético também se estende para o atuante, pois até mesmo no teatro tradicional quando o ator representa mimeticamente o personagem, existe um distanciamento que o impede de se tornar a personagem na realidade. Na relação mítica o distanciamento racional não fica

demasiadamente elucidado, pois o espectador penetra na obra e passa a ser considerado como participante, e no que condiz ao atuante, o mesmo não mais representa o personagem, pois vivencia a experiência artística como ele mesmo.

Mas se pode afirmar que no modelo estético existe a preocupação em tornar possível uma representação do real, enquanto que na relação mítica há uma vivência do real. Entretanto é importante elucidar que em qualquer manifestação artística cênica não existe um sobrepujamento totalmente estético ou totalmente mítico, o que diferencia um modelo de outro é a intensidade com que é instaurado em cena.

Em “Kahlo em mim Eu e(m) Kahlo” os dois modelos estão interseccionados, visto que mesmo quando estabeleço algumas ações que possibilitam a participação ativa de alguns espectadores, os outros ficam apenas observando. Após o começo da *performance*, quando estou falando alguns acontecimentos da minha vida eu e estou sendo visto por meio da iluminação das lanternas, solicito aos espectadores que me tirem da cadeira de rodas e me coloquem deitado no colchonete colocado no centro do espaço. Neste momento eles se assustam e fazem diversas perguntas: Como a gente faz para te pegar? Está doendo? Está machucando? Em qual parte do corpo deve pegar com mais cuidado? Estabeleço dessa forma um diálogo com as pessoas e proporciono a oportunidade destes espectadores fazerem parte da cena.



Figura 3 - Espectadores da *performance* “Kahlo em mim Eu e(m) Kahlo” nos modelos estético e mítico.

Provavelmente grande parte dos espectadores não teve ou não tem relações cotidianas com pessoas com corpos diferenciados, daí o surgimento de suas reações adversas, principalmente quando questionam sobre a maneira ideal de me deslocar da cadeira de rodas para o colchonete. Tal situação que permite aos espectadores participarem ativamente da *performance* é propositalmente provocada por mim, pois

tenho como um dos objetivos reforçar a responsabilidade de cada espectador ser tanto envolvido no processo quanto ser coatuante da experiência artística.

No colchonete, peço aos espectadores que retirem meu figurino, e o coloquem no varal, até meu corpo diferenciado ficar totalmente nu. Em seguida, solicito a cada espectador que escreva individualmente, uma palavra ou uma frase sobre o que pensou e sentiu no momento em que me ajudou e viu meu corpo diferenciado nu, e em seguida fotografe-a. Apareceram as seguintes afirmações: Medo; Ousado!; Mente; Fragilidade; Coragem; Fragilidade aparente; Ajudar; Cautela; Vida; Corajoso; Diferente; Somos um só corpo!; Confiante; Cuidado; Para Que Pés Se Tenho Asas Para Voar; Ilusão Do Corpo Diferente; Fé; Forte; Belo; Linda Vida; Vitória; Liberdade; Amor; Feito Para Amar.



Figura 4 - Palavras e frases escritas em meu corpo diferenciado pelos espectadores na *performance* “Kahlo em mim Eu e(m) Kahlo”.

Essas palavras e frases advêm da constatação de que ao expor a fragilidade e a vulnerabilidade do meu corpo diferenciado nu em cena acabo provocando e subvertendo as convenções socioculturais e educativas que tanto domesticam as manifestações corporais com as quais os espectadores estão submetidos e acostumados na sociedade contemporânea. E a exposição da nudez em cena passa a adquirir um caráter político, pois o corpo do *performer* na expressão artística, passa a ser o espetáculo em si, e propõe “a dialética entre os padrões da conduta humana e as estruturas nas quais se apóia entram em crise” (GLUSBERG, 2003, p. 90). Nesse sentido, as palavras e frases dos espectadores sobre o corpo diferenciado podem promulgar o seguinte posicionamento:

“A *performance* é fonte de numerosos fantasmas psicológicos que tocam a interioridade do sujeito e põe em crise sua estabilidade [...] As fantasias emergem no homem, as mais arcaicas a partir de acontecimentos que, como as *performances*, questionam o desenvolvimento normal estereotipado [que] constitui a base da compreensão do espectador frente à arte corporal, quer dizer, às identificações e projeções possíveis de quem vive a experiência estética” (*Idem*, p. 65).

Isto porque o corpo, diferenciado ou não, passa a ser considerado na cena pós-dramática “[...] antes de tudo, um corpo carnal, visceral, em cores, tempos, lugares e temperaturas constrangedoramente reais. Corpo em suas culpas, medos, máscaras, transtornos de necessidades físicas que o acompanharão toda a vida, interrompendo um poema, impedindo um pôr do sol no mar, invadindo o palco e a plateia com sua impune e devassada existência. Existência deixada sem a proteção concreta da máscara, sem sua cômoda praticidade de vestires e tirares” (AZEVEDO, 2008, p. 128).

A nudez do meu corpo diferenciado em cena foi particularmente um processo complexo, pois tive que fazer uma ação de autopenetração, a fim de sacrificar os estigmas mais recônditos da parte mais íntima de mim mesmo, e desta maneira pude subverter, transgredir e eliminar os estigmas que foram inseridos durante toda minha vida. Ou seja, tive que ser plenamente sincero comigo mesmo e com os espectadores, posto que não me escondo por trás de um personagem ou finjo artisticamente algo, mas ofereço humilde e corajosamente meu corpo diferenciado ao público em um ato real de provocação. Assim, o processo que possibilitou a minha nudez em cena se assemelha com o ideal do ator santo pensado por Grotowski:

“[...] Se o ator, estabelecendo para si próprio um desafio, desafia publicamente os outros, e, através da profanação do sacrilégio ultrajante, se revela, tirando sua máscara do cotidiano, torna possível ao espectador empreender um processo idêntico de autopenetração. Se não exhibe seu corpo, mas anula-o, queima-o, liberta-o de toda resistência a qualquer impulso psíquico, então, ele não vende mais o seu corpo, mas o oferece em sacrifício” (GROTOWSKI, 1992, p. 29).

Quanto ao ator santo, o pensamento de Grotowski é complementado por Eugenio Barba:

“[...] Livrando-se da carga que o define socialmente e de maneira estereotipada, o ator cumpre um ato de sacrifício, de renúncia, de humildade. Essa sucessão de feridas íntimas vitaliza o seu subconsciente e lhe permite uma expressividade que não se pode certamente comparar com a expressividade obtida com um cálculo frio ou com a identificação com o personagem. Violentando os centros nevrálgicos da sua psique e oferecendo-se com humildade a esse sacrifício, o ator, assim como o espectador que quer se entregar, supera a sua alienação e os seus limites pessoais e vive um clímax, um “ápice”, que é purificação, aceitação da própria fisionomia interior, libertação” (BARBA, 2010, pp. 99 – 100).

Ainda sobre as palavras e frases escritas no meu corpo diferenciado, é possível perceber que quase todas fazem conotação a fragilidade e a vulnerabilidade corporal. Por isto vale à pena recordar que o estigma se vincula principalmente ao corpo. E, sendo o corpo uma construção social e cultural do corpo está crivada por códigos que estabelecem estereótipos corporais (feio/bonito, deficiente/eficiente, improdutivo/produtivo, anormal/normal) que delineiam expectativas normativas, onde os parâmetros em relação aos diversos corpos cooperam para o estabelecimento de estigmas.

Destarte, cada sociedade seleciona, dentro das suas características sociais, históricas e culturais, uma determinada quantidade de atributos e valores que ajustam a maneira como cidadãos devem ser corporal, intelectual e moralmente. Esses atributos devem ser iguais, mesmo havendo poucas diferenças, para todos os cidadãos, grupos e classes da sociedade, o que acaba resultando em expectativas normativas. Os sujeitos que não se encaixam nelas acabam sendo estigmatizados, como é o caso das pessoas com corpos diferenciados.

É possível atentar que o processo de estigmatização, a qual os artistas com corpos diferenciados sofrem, está relacionado, sobretudo, a maneira como seus corpos são e se apresentam, já que suas diferenciações corporais fazem surgir uma corporeidade peculiar em cena. Ao apresentar seu corpo, o artista considerado fora de padrão, ainda que não seja de sua vontade, interfere e provoca reações de cunho social e estético que opõem os cânones cênicos tradicionais. Porém, antes da inclusão efetiva no âmbito artístico, a presença destas pessoas em cena se instala no âmbito social e antropológico, visto que se concerne a um grupo, explícita ou implicitamente, excluído na medida em que suas condições físicas se contrapõem aos padrões de corpo e de beleza estabelecidos.

Sendo a atualidade uma “época em que prevalecem a economia de mercado e o valor simbólico das mercadorias, é preciso atentar para o fato da importância que o corpo adquire e alçá-lo a um patamar condizente com a sua condição e significação” (TONEZZI, 2007, p. 57). E neste ponto delimita-se que a percepção corpóreo/vocal das pessoas com corpos diferenciados é incitada pelos conceitos e valores desiguais e preconceituosos da sociedade, influenciando, sobretudo, na maneira como pensam e idealizam sobre seus corpos.

Compreendendo que o corpo é construído historicamente, pode-se compreender o significado e a percepção individual e coletiva do que vem a ser ideário sobre o corpo

para cada época ou ao longo da história. Assim, a sociedade atual, enraizada da ideologia capitalista neoliberal, transforma os imaginários sociais das pessoas com corpos diferenciados através dos meios de comunicação de massa.

Diante da nova forma de dominação política e social, nada, nem mesmo o corpo fugirá da métrica mercadológica, onde a soberania da força da imagem determina o padrão de corpo perfeito, esquecendo das variadas funções que o corpo pode realizar seja completo, inteiro ou não.

Ocorrendo a proliferação de imagens de pessoas com corpos malhados, esculpido cirurgicamente e, por outro lado em contraste, os deteriorados, muitas vezes ocasionados pelo uso de drogas, a publicidade nos meios de comunicação em massa evoca, sob a égide da valorização corporal, no imaginário social, as imagens de corpos, que na maioria das vezes os indivíduos não têm: saudáveis, jovens, sedutores, bonitos, magros. Neste sentido, o sujeito com corpo diferenciado passa cotidianamente, nas trocas sociais, por atitudes preconceituosas e estigmatizantes, haja vista que seu corpo impede que os outros se identifiquem fisicamente com ele, e conseqüentemente

“Em decorrência de sua enfermidade, este último encontra-se mais ou menos imediatamente excluído das trocas mais correntes por causa da incerteza que envolve todo encontro com ele. Perante esses atores, o sistema de expectativa é rompido, o corpo se dá subitamente com uma evidência inquestionável e se torna difícil negociar uma definição mútua fora dos referenciais costumeiros” (LE BRETON, 2011, p. 215).

Logo o teatro pós-dramático assume o reconhecimento e a apropriação das singulares características corporais dos artistas, não por uma questão assistencialista, mas como elemento cênico, já que o artista através do corpo tem a oportunidade de inventar, executar e se transformar na própria obra de arte, tornando-se simultaneamente criador, criatura e criação, e não mais se impondo, apenas, como mero corpo ilustrador-reprodutor textual em cena.

A presença nas artes cênicas de pessoas com corpos diferenciados é resultado de um contágio cênico (TONEZZI, 2008). Não se trata de uma cena democrática, que dá voz as pessoas que estão na margem da sociedade, nem de uma prática de tolerância ou de piedade, mas de um movimento contrário que afirma que o que é socialmente considerado improdutivo e/ou incapaz se torna matéria de criação e experiência estética. Deste modo, as “possibilidades de existência reprimidas ou excluídas se efetivam em formas altamente físicas [...] desmentindo aquela percepção que se instalou no mundo à custa de ignorar o quanto é pequeno o campo no qual a vida pode se desenrolar em uma certa “normalidade”(LEHMANN, 2007, p. 157).

O artista não mais expõe seu corpo em função de seu virtuosismo corporal, mas a partir de uma confrontação com sua imperfeição, pois sua dita incapacidade se impõe na medida em que provoca o desequilíbrio das coisas por meio da sua diferenciação, resultando na manifestação e no reconhecimento que o potencializa como matéria estética.

Enquanto, no modernismo o corpo representava papéis, na pós-modernidade - centrada na presença do corpo - há a intenção em demonstrar publicamente o corpo e sua decadência e vulnerabilidade em um ato que não permite distinguir arte e realidade. Por isso, que na contemporaneidade quando o espectador é contagiado, no sentido artaudiano, com a presença de pessoas com corpos diferenciados em cena, suas reações denotam algo de perturbador, pois como já mencionado a presença desses artistas gera alguma identificação por meio de sua diferenciada condição corporal, a lembrança de sua imperfeição e finitude, e, por consequência, a recordação da degeneração humana. Não há a ocultação das limitações físicas dos artistas com corpos diferenciados, pelo contrário, se enfatiza esse fato, o que leva o espectador a ter um olhar voyeurístico diante deste corpo. Neste viés, na poética artaudiana encontramos a comparação do teatro à peste, pois como ela, a manifestação teatral pode exteriorizar toda crueldade que está na alma de um indivíduo ou de uma população, ou seja, no teatro de Artaud existe a possibilidade do espectador ser contagiado e transformado, já que através de atitudes e situações externas presentes na cena podem se iniciar provocações que desestruturam e acionam interiormente as angústias mais elementares, como por exemplo: medo e receio ao tocar o corpo do artista, ansiedade e compaixão ao ver a vulnerabilidade e fragilidade do corpo apresentado, dentre outros. Essas reações se relacionam ao fato de que:

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

Na concepção de Hans Ulrich Gumbrecht (*apud* TONEZZI, 2008) o ser com corpo diferenciado em cena é um exemplo "desregulação do signo", pois se coloca como efeito ilegível da relação entre o ser humano e aquilo que persiste em se opor a percepção

e a compreensão de seu olhar. Toda essa dinâmica está pautada no deslocamento do campo semântico para o sintático e, conseqüentemente, para o pragmático nas artes cênicas, onde “o corpo se aproxima do espectador de modo ambivalente e ameaçador - porque se recusa a se tornar substância significativa ou ideal e passar para a eternidade como escravo do sentido/ideal” (LEHMANN, 2007, p. 345).

Logo, no panorama do teatro pós-dramático, o corpo não ambiciona mais representar, mas se re-apresentar. Ele passa a ocupar “o ponto central não como um portador de sentido, mas em sua substância física e gesticulação” (*Idem*, p. 157) e, rejeitando o papel de significante, se apresenta como uma corporeidade auto-suficiente, na qual a presença de qualquer tipo de corpo é utilizável. É considerado como uma realidade autônoma: não narra mais uma história, mas se manifesta através de sua presença como um lugar em que se inscreve a história coletiva. O corpo então passa a ser considerado como

“Corpo morada dos outros, reserva de histórias que foram sendo armazenadas em pontos tão resguardados, tudo o que de nós mesmos nos protegemos, nossos fantasmas, todos os nossos medos, culpas, repressões, fantasias, desejos mais ocultos, falta de carinho e aconchego, pedidos mudo de ajuda. [...] O corpo que protege e abriga a morte, destino de todos, fabrica sumos, suores, salivas, sons, relacionamentos de proximidade e distância, desenhos de gestos e suas trajetórias nos diversos espaços que o contém. E lança em tudo os vestígios tênues ou densos de sua própria presença. Esse corpo que aprendeu a esconder o desejo de ser único [...] tem, nos espaços pós-dramáticos, uma presença que se revela diferente de todas as outras presenças que o teatro, até então, apresentara” (AZEVEDO, 2008, pp. 128 – 129).

Neste viés, Antonin Artaud (*apud* SALLES, 2010, p. 6) afirma que

“O corpo tem um imenso “fundo falso” [...] O corpo é o relicário de um espaço infinito, de revelação e desvendamentos. O corpo é atravessado por pensamentos, impulsos, desejos, sensações, paisagens internas. [...]. O corpo no estado sem órgãos permite uma reconstrução do exercício da vida cotidiana, pois uma transformação interna ocorre. O Corpo Sem Órgãos provoca novas formas de interação com o mundo e é um espaço infinito que se desdobra sobre si mesmo, está dentro e fora ao mesmo tempo”.

A participação ativa dos espectadores em "Kahlo em mim Eu e(m) Kahlo" permite o estabelecimento da confluência entre arte e vida, produzindo um contexto ritualístico, no qual promove a possibilidade do espectador não se tornar um simples observador do ato artístico, pois assume uma posição de cúmplice, testemunha, coautor. Mas vale salientar que a interação entre espectador e *performer* permite a reorganização da composição cênica e do espaço, pois na medida em que proponho um alto grau de

liberdade desse sujeito participar da *performance*, uma vez que diminuo propositalmente o controle sobre a cena, mais o partícipe terá também a função de ser compositor do ato artístico, assim

“A tarefa do espectador deixa de ser a reconstrução mental, a recriação e a paciente reprodução da imagem fixada; ele deve agora mobilizar sua própria capacidade de reação e vivência a fim de realizar a participação no processo que lhe é oferecida” (LEHMANN, 2007, p. 224).

Esse acontecimento ritualístico efetuado no real, no aqui e agora, que tem como características potencializar a experiência vivida, articular o passado com o que está acontecendo no presente da cena, intensificar a abertura da percepção, delinear a experiência partilhada tornando possível a construção de novos significados e suscitar experiências passadas de forma que os sujeitos revelem suas incompletudes e as suas necessidades de se completarem como seres humanos a partir do contato com o outro, dá aos participantes de "Kahlo em mim Eu e(m) Kahlo" a possibilidade de vivenciarem espacialmente, corporalmente e afetivamente uma relação direta com meu corpo diferenciado em cena, na qual permite os espectadores fazerem um processo de auto-experiência e auto-reflexão tanto na vida quanto na arte, isto porque a *performance*, enquanto processo artístico ritualístico, dá a oportunidade a cada espectador de perceber que quanto mais se participa do ato mais é possível notar que sua experiência não depende somente dele próprio, pois estando inserido em uma situação social a experiência passa a depender de todos os envolvidos, logo o “princípio da coparticipação, do cerimonial coletivo, do sistema de signos favorece a criação de uma certa aura psíquica e coletiva, da concentração, da sugestão coletiva ” (GROTOWSKI, 2010, p. 41).

A participação do público em “Kahlo em mim Eu e(m) Kahlo” é propiciada, sobretudo, pela forma de lidar com espaço, posto que desejei torná-lo partilhado. Esse tipo de espaço oferece aos espectadores a opção de ir e vir no momento em que desejarem, pois a porta de entrada está aberta durante toda a *performance*. O espaço partilhado é importante porque intensifica a não exclusão dos sujeitos participantes, haja vista que permanece potencializando a ritualização laica da *performance*, assim este espaço que passa a ser experimentado e utilizado similarmente pelo *performer* e pelos espectadores.

O efeito catalítico assumido a partir do encontro dos participantes com o *performer* durante o ato artístico estabelece, sob a perspectiva grotowskiana, em cada espectador um ato de auto-revelação consigo mesmo, na plenitude de seu ser, onde o encontro entre os seres humanos provoca uma espécie de transcendência dos costumes

convencionais e das máscaras cotidianas. Esse processo de auto-revelação e auto-sacrifício do público é similar à consideração do ator a um santo:

“O integrante de uma platéia que aceita o convite do ator, e de um certo modo segue o seu exemplo, ativando-se da mesma forma, deixa o teatro num estado de maior harmonia interior. Mas aquele que luta, a todo custo, para manter a sua máscara de mentiras intacta, deixa o espetáculo ainda mais confuso” (GROTOWSKI, 1992, p. 40).

A escolha pelo compartilhamento espacial contribui para a instauração dos seguintes fatores em "Kahlo em mim Eu e(m) Kahlo: permite que o espectador se torne um coatuante, junto aos outros, da coletividade performática; reconhece o valor individual de cada espectador como agente compositor da cena; permite o espectador estar consciente de seu papel de testemunha da *performance*; relação corpórea e espacial provocada pela proximidade dos corpos favorece o contato imediato entre *performer* e público para a qual cada sujeito, em sua própria presença, incita intencionalmente uma comunicação interpessoal.



Figura 5 - Espectadores na *performance* “Kahlo em mim Eu e(m) Kahlo”.

Entendendo que o êxito da *performance* reside em sua capacidade comunicativa, a qual é gerada a partir da experiência real dos participantes no aqui e agora, em minhas ações são diretamente dependentes da disponibilidade dos espectadores em me ajudar em cena quando são solicitados, culminando deste modo em um jogo em que os sujeitos podem fazer o que quiser com meu corpo diferenciado no decorrer do acontecimento cênico, logo a percepção acaba se convertendo em uma experiência de responsabilidade.

Sendo assim, na *performance* "Kahlo em mim Eu e(m) Kahlo", que se configura como a parte prática da minha dissertação de mestrado, convido os espectadores a despertar suas emoções sobre o fato de manusear meu corpo diferenciado, autotransformado em arte, e trago à tona na cena do processo real os momentos que modificam perenemente o modo crítico de pensar e lidar com e sobre a marginalização dos artistas com corpos diferenciados, a transgressão dos estigmas impostos a esses indivíduos tanto socialmente quanto artisticamente e a reflexão de que qualquer artista com corpo diferenciado, cujo é cotidianamente estigmatizado, pode e é capaz de fazer arte, pois nas artes cênicas, especialmente no teatro pós-dramático e suas vertentes, nas quais a *performance* está inserida, de acordo com Lehmann (2007), os artistas com corpos diferenciados que até então eram, e infelizmente ainda são, tanto na arte quanto na sociedade, marginalizados e estigmatizados pelo simples fato de não atenderem às expectativas normativas propagadas e julgadas constantemente como ideais para todos os seres humanos, podem ser incluídos efetivamente no campo das artes, pois suas aparentes fragilidades, incapacidades e vulnerabilidades são aceitas e reconhecidas como potenciais criativos para os processos de criação e configuração cênica.

Assim, a *performance* "Kahlo em mim Eu e(m) Kahlo" não apenas me proporcionou problematizar o meu corpo diferenciado em cena, mas sobretudo possibilitou despertar e provocar politicamente nos espectadores percepções que estão em consonância com o entendimento de que todos os seres humanos são semelhantes, mesmo que seus corpos não tenham a configuração exata anatômica conhecida. Essa constatação na presente *performance* é edificada a partir da escolha pelo espaço partilhado como agente compositor de vivências e experiências não habituais entre espectadores e *performer*, uso de dramaturgia não dramática, não representação de determinada fábula e personagem, utilização de elementos cênicos não hierarquizados em função de um texto dramático e estruturados como dispositivos decorativos mas sim através de justaposição e *collage*, a cena como acontecimento ritualístico, ações acontecidas no aqui agora e agora, e a opção em atribuir aos espectadores a possibilidade de se transformarem em coautores da *performance*, posto que as minhas ações dependem exclusivamente de suas solitudes e vontades em me atenderem quando peço para ser ajudado em cena.

Portanto pude compreender e comprovar a partir da pesquisa de mestrado que as artes cênicas na contemporaneidade não impõem juízos de valores sobre quais são os corpos que devem ou não participar e estar presente em cena, pois agora se objetiva discutir, reconhecer e se apropriar da diversidade e da alteridade dos artistas, dentre eles os com corpos diferenciados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARTAUD, A. (2006). *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes.
- AZEVEDO, S. M. (2008). O Corpo em Tempos e Lugares Pós-Dramáticos. In J. GUINSBUR, G., & S. FERNANDES (Orgs), *O Pós-dramático: um conceito operativo?*. São Paulo: Perspectiva.
- BAIOCCHI, M. (2007). *Taanteatro*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial.
- BERSTEIN, A. (2001). *A performance solo e o sujeito autobiográfico*. *Revista Sala Preta*, São Paulo, 1, 91-103.
- CARLSON, M. (2009). *Performance: uma introdução crítica*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- COHEN, R. (2009). *Performance como Linguagem*. São Paulo: Perspectiva.
- COHEN, R. (2006). *Work in progress na cena contemporânea: criação, encenação e recepção*. São Paulo: Perspectiva.
- FORJAZ, C. (2009). A Linguagem da Luz: A Partir do Conceito de Pós-Dramático Desenvolvido por Hans-Thies Lehmann. In J. GUINSBURG & S. FERNANDES (Orgs), *O Pós-dramático: um conceito operativo?*. São Paulo: Perspectiva.
- FOUCAULT, M. (2009). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- GLUSBERG, J. (2003). *A Arte da Performance*. São Paulo: Perspectiva.
- GOFFMAN, E. (1975). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar.
- GROTOWSKI, J. (1992). *Em Busca de um Teatro Pobre*. São Paulo: Civilização Brasileira.
- GROTOWSKI, J., FLASZEN, L., & BARBA, E. (2010). *O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969*. São Paulo: Perspectiva.
- HERRERA, H. (2011). *Frida: a biografia*. São Paulo: Globo.
- KAHLO, F., & FUENTES, C. (2010). *El Diario de Frida Kahlo: Un íntimo autorretrato*. Ciudad del México: La Vaca Independiente.
- KAHLO, F. (2011). *Cartas apaixonadas de Frida Kahlo*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- LE BRETON, D. (2011). *Antropologia do corpo e Modernidade*. Petrópolis: Vozes.

- LEHMANN, H-T. (2007). *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac Naify.
- LEHMANN, H-T. (2008). Teatro Pós-Dramático e Teatro Político. In J. GUINSBURG & S. FERNANDES (Orgs), *O Pós-dramático: um conceito operativo?*. São Paulo: Perspectiva.
- LE MEN, S. (2009). As imagens sociais do corpo. In A. CORBIN, J-G. COURTINE, & G. VIGARELLO (Orgs.), *História do Corpo: Da Revolução à Grande Guerra*. Petrópolis: Vozes.
- LIGIÉRO, Z. (2012). (Orgs). *Performance e Antropologia de Richard Schechner*. Rio de Janeiro: Mauad X.
- QUILICI, C. S. (2004). *Antonin Artaud: teatro e ritual*. São Paulo: Annablume.
- SALLES, N. (2010). Antonin Artaud: O Corpo sem Órgãos. *O Percevejo*, Rio de Janeiro, 2(1). Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/1365/1135>
- SALLES, N. (2004). *Sentidos: Processos Criativos a Partir da Poética de Antonin Artaud*. Tese de Doutorado, PPGAC/UFBA.
- SCHECHNER, R. (2009). Performer. *Revista Sala Preta*, São Paulo, 9, 333 – 365.
- SCHECHNER, R. (2009). Ritual. In Z. LIGIÉRO (Org.), *Performance e Antropologia de Richard Schechner*. Rio de Janeiro: Mauad X.
- THOMSON, R. G. (2009). *Freakery: cultural spectacles of the extraordinary body*. New York: New York University Press.
- TONEZZI, J. (2007). *Distúrbios de linguagem e teatro – o afásico em cena*. São Paulo: Plexus.
- TONEZZI, J. (2008). *O Teatro das disfunções, ou, A Cena contaminada*. Tese de Doutorado, PPGT/UNIRIO
- VILLAR, F. P. (2008). O Pós-Dramático em Cena: La Fura Del Baus. In J. GUINSBURG & S. FERNANDES (Orgs.), *O Pós-dramático: um conceito operativo?*. São Paulo: Perspectiva.
- VIVARTA, V. (2003) (Coord.). *Mídia e deficiência*. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil.

E STUDOS EM ARTES VISUAIS

Una *imagen sobre la educación artística en la actualidad*
Brigite Silva; & Mónica Oliveira | 174-192

DO *WOMEN HAVE TO BE NAKED TO GET INTO THE MET. MUSEUM?*
The Guerrilla Girls' Odalisque: models and meanings
Ana Duarte Rodrigues | 193-206

S *symbols and signs in Islamic architecture*
Behnam Ghasemzadeh; Atefeh Fathebaghali; & Ali Tarvirdinassab | 207-222

THE *INTERNATIONAL STYLE: imagen, programa y matriz mecanicista en la*
arquitectura de la industria en España
Natalia Tielve García | 223-258

UNA IMAGEN SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ACTUALIDAD

A portrait about the Artistic Education at the present time

SILVA, Brigitte⁹⁴; OLIVEIRA, Mónica⁹⁵

Resumen

Es innegable la importancia de la Expresión Plástica en el crecimiento global del niño, con todo, intervinientes en el proceso didáctico y muchos teóricos consideran que el arte en la educación se encuentra en una posición menospreciada (BARBOSA, 2001, 2002; EFLAND, 2002, 2004; HERNÁNDEZ, 2000; MARTINS, 2002; LÓPEZ GARCÍA, 2003; OLIVEIRA et al., 2004; WAGNER, 2001). Estas consideraciones llevan a cuestionar las prácticas pedagógicas de los educadores infantiles, la forma como desarrollan su currículo, las oportunidades educativas que ofrecen a los niños, o sea, importa percibir si la Expresión Plástica se desenvuelve con calidad pedagógica en contextos de Educación Infantil. En este sentido, el problema planteado conduce a la necesidad de conocer nuestra realidad y a presentar caminos congruentes con el tiempo en el que vivimos, donde el concepto de arte e imagen invaden y amplían nuestras experiencias cotidianas que necesitan ser descodificadas para que sean entendidas. Así, este trabajo pretende exponer un diagnóstico de las prácticas educativas ejecutadas por educadores infantiles del distrito de Oporto (Portugal) en el dominio de la Expresión Plástica.

Abstract

The importance of the Plastic Expression in the global development of the child is undeniable, nevertheless, participants in the didactic process and theoretical people think that art in education is in a despised position (BARBOSA, 2001, 2002; EFLAND, 2002, 2004; HERNÁNDEZ, 2000; MARTINS, 2002; LÓPEZ GARCÍA, 2003; OLIVEIRA et al., 2004; WAGNER, 2001). These perspectives lead to questioning the pedagogical practices of early childhood educators, the way in which they develop the curriculum, the educational opportunities that they offer children, thus attempting to understand if the domain of Plastic Expression develops with pedagogical quality within the context of early childhood education. In this sense, the problem raised leads to the need to comprehend our reality and present ways that are coherent with the times in which we live, where the concept of art and image invade and extend our daily experiences and for them to be understood they need to be deciphered. This article intends to present a diagnosis of the educational practices of early childhood educators of the district of Oporto (Portugal) in the domain of the Plastic Expression.

Palabras-clave: *Expresión Plástica; Educación Infantil; prácticas pedagógicas.*

Keywords: *Plastic expression; early childhood education; pedagogical practices.*

Data de submissão: Janeiro de 2013 | **Data de publicação:** Março de 2013.

⁹⁴ BRIGITE CARVALHO DA SILVA - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. PORTUGAL. E-mail: brigitte.silva@esepf.pt

⁹⁵ SANDRA MÓNICA FIGUEIREDO DE OLIVEIRA - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. PORTUGAL. E-mail: monica@esepf.pt

1. LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: NUEVOS RETOS

La contemporaneidad social, tecnológica y cultural solicita a la constante redefinición del arte alertando a la necesidad de un nuevo concepto de *cultura visual*:

“El término ‘cultura visual’ abarca la forma de muchos medios que van desde obras de arte como el cine popular y la televisión a la publicidad visual en campos como las ciencias, derecho y medicina... las [imágenes visuales] son fundamentales por la forma como representan el significado y comunican con el mundo que nos rodea” (STURKEN & CARTWRIGHT, 2001, p. 1).

La necesidad de una *alfabetización visual* implica incluir esta nueva perspectiva en la escuela (BARBOSA, 2002, p. 18) de forma a permitir una lectura consciente y crítica de las imágenes que nos son presentadas por nuestro entorno. En una aproximación antropológica, las imágenes visuales son apreciadas según el contexto cultural en que son producidas (¿Para qué finalidad la imagen visual fue producida? ¿Para quién fue hecha? ¿Dónde fue colocada originalmente?, etc.) (PARK, 2006).

La defensa de la cultura visual en la educación encuentra fuerza en el reconocimiento de la importancia de las imágenes visuales en la transmisión de valores y actitudes culturales. El arte es capaz de llevar “el sujeto a aprender y analizar la realidad del medio ambiente, insertándolo en el lugar a lo cual pertenece y posibilitándole aún la realidad aprehendida” (BIASOLI, 1999, p. 92). Ante este mundo visual, la expresión plástica podrá tener un papel importante en el desarrollo de la capacidad de analizar, interpretar y apreciar todo el tipo de imágenes, de arte o no, y proporcionar estrategias para crearlas pues “El ciudadano del futuro deberá ser un receptor consciente y un productor eficaz de imágenes y/u obras de arte.” (CAJA, BERROCAL, & RAMOS, 2003, p. 39). Así, “... plantear la comprensión de la cultura visual en la escuela no responde a un esnobismo sino a una necesidad.” (HERNÁNDEZ, 2003, p. 46). No se trata únicamente de interpretar imágenes, sino de emplazarlas en el panorama social, teniendo en consideración la identidad, la memoria y la imaginación de los grupos y de las personas (HERNÁNDEZ, 2003).

De hecho, es importante percibir la dirección que este dominio ha tomado en la Educación Infantil con el objetivo de contribuir de forma efectiva para el conocimiento en pedagogía del arte y a la consecuente mejora de las prácticas educativas a través de instrumentos de orientación más concretos para los educadores infantiles.

2. METODOLOGÍA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación tuvo como primer objetivo comprender cuáles son las premisas básicas que un educador infantil debe tener en cuenta para llevar a cabo un trabajo de calidad en el campo de la Expresión Plástica para, posteriormente, analizar el tipo de prácticas desarrolladas por un conjunto de educadores infantiles, creando y suministrando instrumentos que sirvan de monitorización a las prácticas educativas.

En este sentido, el problema planteado conduce a la necesidad de responder a diferentes objetivos de pesquisa que guiarán la estructura y desarrollo de esta investigación, más concretamente la organización metodológica del estudio. Así, los objetivos del estudio son los siguientes:

1. Conocer las directrices para una práctica educativa adecuada de la Expresión Plástica en la Educación Infantil;
2. 2 - Examinar de qué modo la Expresión Plástica es desarrollada en contextos de Educación Infantil;
3. Verificar si un referencial de calidad que contemple diferentes dimensiones curriculares (espacio y materiales, tiempo, interacciones, etc.), es pertinente para apoyar a la intervención de los educadores infantiles en el dominio de la Expresión Plástica;
4. Identificar cuáles son las acciones formativas esenciales para ayudar a los educadores infantiles a mejorar sus prácticas.

Este trabajo de investigación integra dos estudios complementarios que se apoyaron en pesquisas bibliográficas, lecturas críticas y búsquedas de proyectos de investigación e intervención ya existentes en el panorama educativo de modo a intentar, en una primera fase exploratoria, diagnosticar a través de la recogida de datos, la trayectoria del desarrollo de la Expresión Plástica por educadores infantiles portugueses y, en una segunda fase, de acuerdo con los datos recogidos en el periodo exploratorio, se construyó un instrumento de evaluación de la calidad educativa en el dominio de la Expresión Plástica para percibir las prácticas efectivas de los educadores y para valer, también, de instrumento auxiliador en la regulación de su propia intervención educativa. Asimismo, fueron realizadas sesiones formativas que pretendieron apoyar a los educadores a alcanzar mayores niveles de calidad. Se procedió, además, al análisis de las planificaciones de los educadores infantiles para comprender las oportunidades educativas que ellos desarrollaron en el campo de la Expresión Plástica auxiliando a la articulación de datos.

Se utilizó una metodología basada en la investigación-acción, pues “el objeto de la investigación-acción constituye la transformación de la práctica educativa y/o social, al mismo tiempo que se procura una mayor comprensión de la misma” (PINA, 1994, p. 379), y así esto se constituyó el elemento central para la recogida y tratamiento de información de la presente investigación.

3. DIAGNOSTICANDO LA REALIDAD EDUCATIVA: caracterización del estudio 1

3.1 Muestra, instrumentos y técnicas de recogida de datos del estudio exploratorio

La muestra en el estudio exploratorio era compuesta por 108 educadores de jardines infantiles del distrito de Oporto (Portugal), elegida por un muestreo de conveniencia donde se seleccionó a los miembros de la población más accesibles de cara a la obtención de información (CARMO & FERREIRA, 1998; SOUSA, 2009). Es necesario destacar que no se pretendió una representatividad estadística de este universo con la finalidad de generalizar los resultados obtenidos, sino una intencionalidad teórica de modo a alcanzar los objetivos de esta investigación. Se realizó una encuesta por cuestionario que, de acuerdo con los objetivos de la pesquisa, estuvo compuesto por un total de 24 cuestiones distribuidas por cinco dimensiones: 1. Identificación socio-profesional – considera variables como el género, edad, grado académico, situación profesional y la búsqueda de acciones formativas realizadas por los educadores en el dominio de la Expresión Plástica; 2. Las artes plásticas y el educador – se centra en la postura (a nivel del discurso como de la práctica) de estos profesionales frente a la Expresión Plástica; 3. La Expresión Plástica en la Educación Infantil – hace referencia a las representaciones que los educadores construyen acerca de esta área curricular; 4. Organización curricular de la Expresión Plástica – tiene en cuenta los objetivos, contenidos y metodologías curriculares desarrolladas por los educadores, las divergencias y/o convergencias entre los discursos y las prácticas efectivamente desenvueltas; 5. Recursos materiales y condiciones de trabajo – considera los equipamientos, materiales didácticos y soportes para la concretización de las actividades de Expresión Plástica.

3.2 Presentación de los resultados del estudio 1

De forma sintetizada, a partir de los datos recogidos en este estudio exploratorio, observamos que:

- Los educadores realizan muy pocas acciones formativas (56,5% respondieron negativamente);
- Los educadores tienen interés en formarse (85,2%), sobre todo, a nivel de técnicas (55,6%), más que acerca de pedagogía del arte (13%);
- Los educadores valoran mucho la área de la Expresión Plástica (97%) con todo dan esencialmente relevancia al arte como libre creación (50,9%) y apenas 2,8% dan importancia a actividades de observación, análisis y reflexión sobre la cultura visual;
- Los educadores tienen en consideración la sensibilidad estética en las planificaciones (28,7%) sin embargo, frecuentan pocos espacios de arte con los niños (5,6% van a los museos).

4. CONSTRUCCIÓN DE UNA “BRÚJULA” PARA LA EXPRESIÓN PLÁSTICA: CARACTERIZACIÓN DEL ESTUDIO 2

4.1. Muestra, instrumentos y técnicas de recogida de datos

Después del estudio exploratorio se construyó un instrumento nombrado de “Instrumento de Evaluación de la Calidad Educativa en el área de Expresión y Comunicación: dominio de la Expresión Plástica – Educación Preescolar” (IAQEP – PE)⁹⁶ para percibir las prácticas efectivas de los educadores y servir, también, de instrumento auxiliador en la regulación de sus propias prácticas educativas. Así, con este instrumento se pretendió, por un lado, recoger datos sobre las prácticas educativas de los educadores implicados en el estudio percibiendo cuáles son sus conocimientos y comportamientos por lo que respecta al dominio de la Expresión Plástica. Por otro lado, se pretendía que este instrumento permitiese al educador reflexionar sobre la calidad estructural del contexto, sobre las oportunidades de aprendizaje que ofrece e interacciones que establece con el niño, conduciendo, de esta manera a su desarrollo profesional. En este estudio la población estaba constituida por un total de 86 educadores infantiles, insertados en instituciones que reciben a los alumnos de prácticas en educación infantil de una Escuela Superior de Educación, y que trabajaban con niños de los 3 a los 5 años.

96 En portugués: Instrumento de Avaliação da Qualidade na área da Expressão e Comunicação: domínio da Expressão Plástica – Educação Pré-escolar

El instrumento poseía 54 ítems que tenían que ser clasificados según 3 niveles: A – ítem cumplido totalmente; B – ítem casi cumplido; incompleto; necesita mejoras; C – ítem no cumplido; situación nunca realizada.

Estando el instrumento constituido por estos diferentes ítems, que se encuentran distribuidos por distintas categorías correspondientes a las dimensiones curriculares de la pedagogía de la infancia, el siguiente cuadro sintetiza los aspectos relacionados con la calidad de los ambientes educativos en el ámbito de la Expresión Plástica explorados en el IAQEP-PE.

Cuadro 1 – Categorías del Instrumento de Evaluación de la Calidad Educativa en el área de Expresión y Comunicación: dominio de la Expresión Plástica – Educación Preescolar

Categorías	Ítems
A. Organización del espacio y materiales	Relacionados con: los espacios destinados al desarrollo de actividades de Expresión Plástica; la organización del espacio proporcionando el ejercicio de actividades de observación, de manipulación de materiales e instrumentos, y de creación; las posibilidades de exposición de las creaciones de los niños; la accesibilidad de los materiales; la existencia y variedad de materiales.
B. Tiempo	Relacionados con: la cantidad de tiempo destinado al desarrollo de actividades de Expresión Plástica; el tiempo destinado a la planificación y revisión del trabajo.
C. Interacción (Sensibilidad, Estimulación y Autonomía)	Relacionados con: la promoción de sentimientos de auto-estima, confort, seguridad y bienestar; atención a las necesidades e intereses individuales del niño; la promoción de situaciones de creatividad y sensibilidad; las oportunidades de convivencia y de interacción con los adultos y los pares; el estímulo facultado por la planificación individual/ grupal de los niños; el apoyo concedido en el desarrollo del trabajo de los niños.
D. Planificación / Actividades y Proyectos	Relacionados con: la planificación de actividades promotoras a la evolución de capacidades perceptivas, manipulativas y procedimentales, para el conocimiento del patrimonio artístico y cultural; la planificación de actividades de creación plástica con base en trabajos de proyecto; el desarrollo de actividades y aprovechamiento de periodos de tiempo para la apreciación y reflexión sobre imágenes del cotidiano y artefactos populares, hacer la documentación con los niños recurriendo a diferentes técnicas para planificación y registro de los aprendizajes; la interacción con instituciones culturales y artísticas.
E. Observación y evaluación	Relacionados con: instrumentos de evaluación auténtica; evaluación de conocimientos, capacidades, actitudes y disposiciones relacionadas con la Expresión Plástica; la evaluación de capacidades perceptivas, del conocimiento del patrimonio artístico y cultural, del desarrollo de capacidades manipulativas, procedimentales y creativas.

En este sentido, se considera que un referencial de calidad permite a los educadores una orientación más concreta para sus prácticas permitiendo un auto-análisis más dirigido, sin limitar la gestión autónoma del currículo. Esta consciencia debe estar hecha en función de un progreso armonioso del niño.

De forma sucinta, para el esbozo del IAQEP - PE, las reglas básicas subyacentes fueran las siguientes:

1. El arte en la educación debe ser considerado fuerte promotor del desarrollo integral de los niños (desarrollo cognitivo, pensamiento crítico, reflexivo y creativo; etc.) (EFLAND, 2004);
2. El aprendizaje artístico no puede ser solamente considerado consecuencia de la maduración pues es necesario un estímulo del profesor a diferentes niveles: en la organización de los espacios y materiales, en la organización del tiempo, en la interacción que establece con los niños, en las actividades que planifica y desarrolla, etc. (VYGOTSKY, 1978);
3. El arte en la educación debe abarcar mucho más que la componente productiva incluyendo aspectos históricos, críticos, estéticos y de interpretación de imágenes, etc. (HERNANDEZ, 1997; FREEDMAN & STUHR, 2004; BARBOSA, 2005);
4. Los currículos deben tener en cuenta los contextos y los intereses de los niños, en una perspectiva interdisciplinar de articulación con la metodología del proyecto; (KATZ & CHARD, 1997; HERNANDEZ, 2000; HOHMANN & WEIKART, 2003);
5. Una pedagogía del arte debe ser activa, constructivista (HOHMANN & WEIKART, 2003);
6. El arte en la educación no pretende la creación de artistas sino de seres letrados artística y culturalmente (HERNÁNDEZ, 2000; PARK, 2006; BARBOSA, 2002, 2005);
7. Un modelo de currículo debe ser considerado como una hipótesis capaz de ser ajustada por el profesor, entendido como proceso (EFLAND, 2000; HERNÁNDEZ, 1998, 2003; PARSONS, 2004).

4.2 Presentación de los resultados de la 1ª aplicación del IAQEP – PE

En síntesis, los datos recogidos en la 1ª aplicación del IAQEP – PE permitieron verificar que:

1. En cuanto al grado de seguridad de los educadores en relación a diferentes vertientes de la práctica pedagógica en el ámbito de la Expresión Plástica:

2. Los educadores sienten mayor seguridad en el desarrollo de técnicas plásticas (98%) y menor seguridad en la esfera de la pedagogía del arte (58%) y en relación a conocimientos sobre el patrimonio artístico (39%).

En lo que respecta a aspectos críticos relacionados con la organización del espacio y materiales:

1. La mayoría de los educadores indica que no existe un espacio para la exposición de trabajos tridimensionales (46% - B [ítem casi cumplido]; 26% - C [ítem no cumplido; situación nunca realizada]) y señalan que son más limitados los materiales que permitan la realización de construcciones tridimensionales.

Con relación a vertientes críticas correspondientes a la apreciación de obras de arte y al conocimiento artístico y cultural:

1. Los educadores, en su mayoría, no poseen en la sala libros, juegos o catálogos con imágenes de obras de arte (65% - C), otorgan mayor importancia a actividades de observación de la naturaleza en oposición a las actividades de observación de obras de arte y, de forma general, casi no llevan los niños a visitar museos u otras instituciones culturales (48%-C; 41%-B).
2. Solamente un reducido número de educadores planifica actividades de observación a través de imágenes de obras de arte (material didáctico, fotografías, juegos, etc.) (26% - A; 37% - B; 28% - C) y la mayoría de los educadores no desarrolla actividades que potencien el conocimiento sobre el patrimonio cultural y artístico.
3. En la evaluación de los aprendizajes, los educadores tienen en menor consideración aspectos como el conocimiento relacionado con imágenes y obras de arte, la capacidad de diálogo y reflexión sobre imágenes y el gusto por la apreciación de obras.

En los aspectos críticos relacionados con la organización del tiempo:

1. La mayoría de los educadores afirma prever un tiempo diario para que los niños puedan planear (41% - B; 2% - C) y volver a ver las actividades de Expresión Plástica (32,6% - B; 7% - C) a pesar de que muchos educadores afirman que necesitan mejorar estos aspectos.

En cuanto a puntos críticos relacionados con el tipo de interacción:

1. Los educadores, sobre todo, señalan que valoran situaciones de creatividad y que muestran sensibilidad por la diferencia en la creación artística y tienen en cuenta los intereses de los niños cuando planifican las actividades en el ámbito de la Expresión Plástica.

2. Los educadores estimulan poco la utilización de diferentes técnicas simultáneamente (67% - A; 33% - B).

Relativamente a aspectos críticos correspondientes a la observación y evaluación:

- a) Los educadores evalúan a los niños en el dominio de la Expresión Plástica. Los educadores responden muy positivamente cuando se trata de evaluar capacidades de expresión creativa (96% - A), capacidades perceptivas (84,8% - A), vocabulario relacionado con las artes plásticas (84,8%) y capacidades manipulativas y procedimentales (83% - A) pero no tienen mucho en consideración el conocimiento relacionado con imágenes y obras de arte (30,4% - A; 41,3% - B; 28,3% - C), la capacidad de diálogo y reflexión sobre imágenes y arte (35% - A; 30% - B; 35% - C) y el gusto por la apreciación de las obras artísticas (28,3% - A; 41,3% - B; 30,4% - C).

Los datos recogidos permiten observar de forma muy evidente la ausencia de una intervención pedagógica en el ámbito de la apreciación de obras de arte. Reflexionando sobre las razones para tal laguna, observamos que se trata de un aspecto para el cual los educadores no se sienten preparados o, al revés, no le conceden importancia en el desarrollo de su práctica educativa.

En este sentido, es importante que cualquier intervención con vista a mejorar las prácticas educativas de estos educadores se focalice en los aspectos críticos destacados en las respuestas al IAQEP - PE. Así, es necesario que los educadores tomen conciencia de la importancia del arte en la Educación Infantil para que después enriquezcan el ambiente físico con imágenes artísticas, concretamente a través de libros, juegos o catálogos con imágenes de obras de arte, para que visiten con los niños museos u otras instituciones culturales, para que desarrollen actividades de observación a través de obras de arte e incrementen actividades que potencien el conocimiento sobre el patrimonio cultural y artístico. De este modo, importa que tengan en consideración en la evaluación aspectos como el conocimiento relacionado con imágenes y obras de arte, la capacidad de diálogo y reflexión sobre imágenes y el gusto por la apreciación de obras.

Estos datos están en consonancia, en diferentes aspectos, con los datos obtenidos en el estudio exploratorio.

4.3 El dibujo de un camino: plan de formación

Teniendo como base los datos recogidos en la 1^{er} aplicación del IAQEP- PE, surge la necesidad de promover en los educadores infantiles un mayor conocimiento acerca de las vertientes de intervención pedagógica en el dominio de la Expresión Plástica. En este

ámbito, la acción formativa se centró, de forma más incisiva, en una tentativa de aumentar el conocimiento de los educadores entorno de la apreciación de obras de arte con niños con vista a mejorar la calidad de las prácticas educativas.

De este modo, en la programación de diferentes momentos formativos, se estableció como objetivo principal proporcionar a los educadores momentos de reflexión sobre las prácticas en el ámbito de la Expresión Plástica, partiendo del conocimiento de fundamentos psicopedagógicos de la Expresión Plástica. En este sentido, se establecieron como objetivos específicos:

1. Dar a conocer fundamentos en el caso de la pedagogía del arte y relacionados con conocimientos sobre el patrimonio artístico;
2. Desarrollar la conciencia acerca de la importancia de la apreciación de imágenes y obras de arte con niños:
 - 2.1. Potenciar un mayor conocimiento sobre las posibilidades pedagógicas de las visitas a museos y otros equipamientos culturales;
 - 2.2. Incentivar el desarrollo de actividades que potencien el conocimiento sobre el patrimonio cultural y artístico;
 - 2.3. Incentivar el desarrollo de actividades de observación y apreciación en el propio contexto de Educación Infantil a través de reproducciones de imágenes y obras de arte (material didáctico, fotografías, juegos, etc.);
 - 2.4. Dar a conocer la importancia de una evaluación de los aprendizajes que considere aspectos como el conocimiento relacionado con imágenes y obras de arte, la capacidad de diálogo y reflexión sobre imágenes y el gusto por la apreciación de obras.
3. Reforzar la conciencia sobre aspectos pedagógicamente relevantes en la organización del espacio y los materiales:
 - 3.1. Destacar la importancia de poseer diversidad de materiales para construcciones tridimensionales y de exponer los trabajos tridimensionales de los niños.

Las sesiones formativas disponibles para los educadores eran, naturalmente, de carácter facultativo sin obligatoriedad de participación. La invitación a las sesiones formativas, comunicando la fecha, el formador y el local donde transcurriría la formación, fue llevada a cabo de tres formas diferentes: a través de la página Web de la Escuela Superior de Educación; a través de un espacio en una plataforma de enseñanza a distancia utilizada para la comunicación entre las instituciones de práctica cooperantes y la institución de enseñanza superior; a través de una carta y díptico enviados por correo a cada uno de los educadores.

La planificación de las sesiones tuvo en cuenta, de forma muy concreta, las necesidades formativas identificadas a partir de la primera aplicación del IAQEP- PE.

Cuadro 2 – Contenidos de las sesiones formativas

Designación de la acción	Temática de la formación	Contenidos de la formación
El dibujo del niño y la expresividad emocional	Dibujo del niño e intervención del educador	<ul style="list-style-type: none"> -Importancia del dibujo con su valor intrínseco para la expresión emocional del niño -Aspectos a cuidar sobre la interpretación del dibujo del niño y para la importancia de un clima que fomente confianza -Atención para evitar una concepción del arte como don individual influido por la afirmación, expuesta de forma exageradamente precoz, de tener aptitud o falta de aptitud para dibujar -Importancia de experiencias culturales para el desarrollo del niño -Importancia de que el educador investigue y se documente sobre saberes culturales y artísticos no sólo por los efectos en el área específica, sino a nivel general, en el proceso de desarrollo
Un viaje pedagógico por el mundo del arte (sesión I y sesión II)	-Posibilidades pedagógicas que el museo ofrece y de qué modo se puede explorarlas con los niños	<ul style="list-style-type: none"> -Importancia de conceder una experiencia positiva a los niños en la visita al museo. -Importancia del acceso al conocimiento artístico y cultural para el desarrollo de la sensibilidad -Importancia de una perspectiva que incorpore diferentes dimensiones sensitivas en la intervención con los niños -Importancia de los museos como locales inspiradores de nuevas formas de comunicar -Importancia de una preparación previa para la visita al museo junto con los servicios de educación del museo -El papel del educador en la propia dinamización de la visita al museo y en la amplitud de posibilidades de trabajo con los niños que el museo ofrece -Nociones básicas que pueden ser trabajadas en una visita con los niños al museo (tamaño; nociones de escala; la construcción de las cosas; los materiales envueltos; el color; el estilo; etc.) -Asociación de las obras de arte del museo al trabajo del proyecto vivido -Importancia de desarrollar la capacidad de los educadores para la actuación con los niños en el museo
Calidad de las prácticas educativas en el dominio de la Expresión Plástica	-Aspectos base para la calidad de las prácticas educativas en el dominio de la Expresión Plástica	<ul style="list-style-type: none"> -La importancia del arte en la educación -Panorama de la educación artística <ul style="list-style-type: none"> - dificultades actuales en la educación artística - Expresión Plástica en las Orientaciones Curriculares para la Educación Infantil - aspectos clave para el desarrollo del aprendizaje y del currículo: perspectivas -La Expresión Plástica y las dimensiones curriculares de la pedagogía de la infancia <ul style="list-style-type: none"> - organización del espacio y materiales; organización del tiempo; interacción; actividades y proyectos; observación y evaluación -Apreciación de obras de arte <ul style="list-style-type: none"> - disposiciones del pensamiento artístico - propuesta de observación de obras de arte con niños <ul style="list-style-type: none"> - enfoque VTS (Visual Thinking Strategies) -Cambio de experiencias entre las alumnas
Trabalh' Art	-Reparto de la concepción pedagógica defendida por una escuela -Reparto de experiencias prácticas de apreciación y de creación teniendo como base diferentes artistas	<ul style="list-style-type: none"> -Importancia del sentido crítico y reflexivo -La perspectiva instrumental y cognitiva de la Expresión Plástica -El arte en la educación para el desarrollo integral del niño -Importancia del educador como profesional investigador -Presentación de experiencias prácticas de apreciación y de creación

En lo que respecta a la asistencia a las sesiones planificadas para responder a las necesidades de formación identificadas, un 61,63% de la población realizó algún tipo de formación.

Cuadro 3 – Asistencia de los educadores a las sesiones formativas

	El dibujo del niño y la expresividad emocional	Un viaje pedagógico por el mundo del arte (I)	Trabalh'Art	Calidad de las prácticas educativas en el dominio de la Expresión Plástica	Un viaje pedagógico por el mundo del arte (II)
Nº de educadores presentes en la formación	5,8%	18,6%	9,3%	38,4%	20,9%
Nº total de educadores presentes en las formaciones	61,63%				

Comparación de los resultados de la 1^{er} y de la 2^a aplicación del IAQEP-PE

El IAQEP-PE fue aplicado de nuevo a la misma población de estudio que en la 1^a aplicación del mismo. En esta fase del estudio, de los 86 educadores, respondieron a los cuestionarios 51 educadores.

A través de los datos recogidos podemos observar una subida en la media de las puntuaciones finales. Pero se observa en las dimensiones Planificación/ Actividades y Proyectos y Observación y Evaluación que no se produjeron cambios significativos en relación a la 1^a aplicación del IAQEP-PE. En la dimensión Observación y Evaluación los datos recogidos muestran una ligera disminución de la media de las puntuaciones.

Cuadro 4 – Comparación de las medias obtenidas en la 1^{er} y 2^a aplicación del IAQEP-PE

	Medias de la 1 ^{er} Aplicación de lo IAQEP-PE	Medias de la 2 ^a Aplicación de lo IAQEP-PE	Diferencia entre las medias
Espacio y materiales	14,9	16,4	+ 1,5
Tiempo	16,5	17,5	+ 1
Interacción	16,6	17,5	+ 0,9
Planificación/ actividades y proyectos	12,6	12,8	+ 0,2
Observación y evaluación	15,1	14,8	-0,3
Media total	15,1	15,8	+ 0,7

Estos datos pueden revelar que, por parte de los educadores infantiles, hubo una mayor alteración en los aspectos relacionados con las características estructurales del contexto y de los materiales, de la organización del tiempo y de la calidad de las interacciones. Los aspectos asociados a la planificación y desarrollo de actividades y proyectos y a la observación y evaluación son más reacios al cambio.

Podemos observar de forma clara que en la 1ª aplicación del IAQEP-PE las clasificaciones finales obtenidas por los educadores se encontraban más dispersas, presentándose un mayor número de educadores con clasificaciones más elevadas, un 19% entre 18 y 20, y educadores con clasificaciones más bajas, un 28% entre 10 y 13,9. En la 2ª aplicación se observa una disminución de educadores en estos niveles, es decir, entre 18 y 20 con un 6% y entre 9 y 13,9 con un 12%. Se constata, así, que en los datos obtenidos en el segundo momento de la aplicación del IAQEP-PE, las clasificaciones se distribuyen esencialmente entre 12 y 18,9, existiendo solamente un 2% clasificado entre 9 y 9,9 mientras que en la primera aplicación se distribuían entre 10 y 20.

Así, en comparación con los datos obtenidos en la 1ª aplicación, se constata el hecho de que en la 2ª aplicación hubo un menor número de puntuaciones elevadas (entre 18 y 20) y de puntuaciones inferiores (puntuaciones hasta 13,9) que pueden ser el resultado, por un lado, de una mayor conciencia de los educadores respecto a cada ítem del cuestionario, para no sobrevalorar determinadas respuestas y, por otro lado, de una mejora de la calidad efectiva de algunos contextos.

Analizando las respuestas dadas por los educadores en la 1ª y 2ª aplicación de los cuestionarios con relación al grado de seguridad sentida en las técnicas de Expresión Plástica, al nivel de saberes (pedagógicos y metodológicos) en el ámbito de la pedagogía del arte y con respecto a los conocimientos sobre el patrimonio artístico, se observó que entre las aplicaciones de los cuestionarios, los cambios no fueron significativos. Por lo que respecta al conocimiento sobre técnicas de Expresión Plástica y sobre el patrimonio artístico y cultural, los sentimientos de seguridad e inseguridad de los educadores se mantienen. Se percibe un aumento de sentimientos de seguridad en lo que concierne a los saberes en el ámbito de la pedagogía del arte.

Cuadro 5– Comparación del grado de seguridad sentida a nivel de las técnicas de Expresión Plástica, a nivel de saberes en el ámbito de la pedagogía del arte y a nivel de conocimientos sobre el patrimonio artístico en la 1er y 2ª aplicación del IAQEP-PE

	Conocimientos sobre técnicas de Expresión Plástica		Saberes en el ámbito de la Pedagogía del arte		Conocimientos sobre el patrimonio artístico	
	1ª Aplicación del IAQEP-PE	2ª Aplicación del IAQEP-PE	1ª Aplicación del IAQEP-PE	2ª Aplicación del IAQEP-PE	1ª Aplicación del IAQEP-PE	2ª Aplicación del IAQEP-PE
Muy seguro	28%	16%	4%	6%	2%	2%
Seguro	70%	82%	54%	61%	37%	37%
Soma de los niveles de seguridad	98%	98%	58%	67%	39%	39%
Inseguro	0%	2%	39%	33%	48%	57%
Muy inseguro	2%	0%	2%	0%	13%	6%
Soma de los niveles de inseguridad	2%	2%	41%	33%	61%	63%

Estos datos no permiten afirmar con toda la convicción que las sesiones formativas y el propio instrumento ayudaron a aumentar el grado de seguridad en este dominio pero se puede observar que, de hecho, hubo un ligero aumento de los sentimientos de seguridad de los educadores y de los propios niveles de calidad después del periodo formativo.

IMPLICACIONES DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Por lo que se refiere al modo como la Expresión Plástica es desarrollada en contextos de Educación Infantil, los datos recogidos a lo largo de esta investigación, demuestran de forma muy evidente que los educadores infravaloran en sus prácticas educativas una vertiente conectada al conocimiento artístico y cultural, una visión del arte para la comprensión. Parece persistir una concepción relacionada con la autoexpresión creativa, y aún más, una perspectiva que entiende la Expresión Plástica sobre todo como un dominio donde se desarrollan destrezas manuales y se aprenden técnicas plásticas a través de actividades disueltas, vacías de contenidos de carácter cognitivo.

Así, es fundamental cuestionar: “¿Qué capacidades cognitivas proporcionan las artes que otras materias no pueden proporcionar, o no lo hacen tan bien como las artes? En concreto, ¿qué capacidades especiales aportan las artes visuales a la cognición en su conjunto?” (EFLAND, 2004, p. 212).