# REVISTA DA FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

Ano 15 - Número 30 - Julho a Dezembro 2015




## ARTE, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PESQUISA

Obra: Água da Enchente
Artista: Andreia Salvadori
Fotografia: Felipe Negre Delgau

# REVISTA DA FUNDARTE

ISSN: 2319-0868

**Fundação Municipal de Artes de Montenegro**

Ano 15 – Número 30 – Julho/Dezembro 2015

## ARTE, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PESQUISA



REVISTA DA FUNDARTE
Uma publicação semestral da Editora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - Ano 15, número 30, julho/dezembro 2015.

**Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE**
Normélia Juliani Faller - Presidente do Conselho Técnico Deliberativo
Julia Maria Hummes - Diretora Executiva
André Luis Wagner - Vice-diretor Executivo
Priscila Mathias Rosa – Vice-diretora Executiva

Márcia Moura Cordeiro Pessoa Dal Bello
Vanessa Longarai Rodrigues
**Coordenação da Edição**

Julia Maria Hummes
(FUNDARTE/RS)
Márcia Moura Cordeiro Pessoa Dal Bello
(FUNDARTE/RS)
Cristina Rolim Wolffenbüttel (UERGS/RS)
Maria Isabel Petry Kehrwald
Maicon Oliveira de Souza (FUNDARTE/RS)
Patrícia Abreu de Souza (FUNDARTE/RS)
Gisele Andrea Flach
(FUNDARTE/RS)
**Comissão Editorial**

Luciana Prass
(UFRGS/RS)
Carmen Lúcia Capra
(UERGS/RS)
Edgardo Hugo Martinez
(UNL/SANTA FE)
Maria Eduarda Ferreira Coquet
(UNIVERSIDADE DO MINHO/PORTUGAL)
Andrea Hofstaeter
(UFRGS/RS)
Flavia Pilla do Valle
(UFRGS/RS)
Federico Gariglio
(UNL/SANTA FE)
Ana Maria Haddad Baptista
(UNINOVE/SP)
Gilberto Icle
(UFRGS/RS)
Maria Cecilia de Araujo Rodrigues Torres
(IPA/RS)
**Comissão Científica**

**Capa:** Obra: Água da Enchente
Artista: Andreia Salvadori
Fotografia: Felipe Negre Delgau

Vanessa Longarai Rodrigues
**Editoração Eletrônica**

**REVISTA DA FUNDARTE**
Rua Capitão Porfírio, 2141 - B. Centro CEP: 95780-000 – Montenegro/RS–Brasil Fone/fax: (51) 3632-1879
Home-page: seer.fundarte.rs.gov.br
revistadafundarte@fundarte.rs.gov.br

Revista da FUNDARTE. – ano 1, v.1, n. 1 (jan.-jun. 2001) – Montenegro: Ed. da Fundarte, 2001 –

Semestral
ISSN 2319-0868

1. Artes Visuais 2. Música 3. Arte Educação I. Fundação Municipal de Artes de Montenegro.

Bibliotecária: Patrícia Abreu de Souza - CRB 10/1717

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Revista da FUNDARTE | Montenegro | Ano 15 | N. 30 | Julho/Dezembro 2015 |

Periodicidade:
Semestral

É permitida a reprodução dos artigos desde que citada a fonte. Os conceitos emitidos são de responsabilidade de quem os assina. Para os artigos em língua estrangeira será respeitada a formatação do país de origem.

# Sumário

## Editorial


| | |
|---|---|
| Editorial | |
| *Fundação Municipal de Artes de Montenegro FUNDARTE* | P. 04-05 |


## Artigos


| | |
|---|---|
| Una transposición plástico-musical: el caso de "El triunfo de la muerte" de Otto Dix/Ezequiel Diz | |
| *Sylvia de la Torre, Verónica Pittau* | P. 06-27 |
| Sobre luzes, escuros e museologia radical em um breve apontamento acerca do MACRS | |
| *Igor Moraes Simões* | P. 28-47 |
| Leitura de partituras musicais: uma pesquisa-ação sobre os processos de ensino e aprendizagem | |
| *Bruno Felix da Costa Almeida, Cristina Rolim Wolffenbüttel* | P. 48-72 |
| Sobre imagens e contato com imagens | |
| *Carmem Lúcia Capra* | P. 73-84 |
| Metástasis de Xenakis: una triangulación entre matemáticas, geometría y serialismo | |
| *Edgardo Hugo Martinez* | P. 85-112 |
| O ensino particular de música e o tempo de lazer: Um estudo de caso na perspectiva de três alunos adolescentes. | |
| *Tiago Oliveira* | P. 113-125 |
| Arte, diferença e educação – um manifesto sobre formação de professores de arte | |
| *Eduardo Guedes Pacheco* | P. 126-140 |


## Ensaios


| | |
|---|---|
| Imagens e linguagens: livros com imagens para crianças, uma ferramenta para o desenvolvimento de competências | |
| *Maria Eduarda Ferreira Coquet* | P. 141-160 |

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 15 – Número 30 – Julho/Dezembro 2015

# Una transposición plástico-musical: el caso de "El triunfo de la muerte" de Otto Dix/Ezequiel Diz

**Sylvia de la Torre**[1]
Universidad Nacional del Litoral - UNL
**Verónica Pittau**[2]
Universidad Nacional del Litoral - UNL

**Resumen:** El presente artículo intenta esclarecer el proceso de traducción de la plástica a la música en "El triunfo de la muerte", obra musical para cuarteto de maderas y piano del compositor Ezequiel Diz[3], basada en la pintura homónima del pintor Otto Dix[4]. La obra fue comisionada por el Ensamble Dix[5]. La misma fue compuesta durante 2012 y estrenada en julio de 2013 por dicho Ensamble y el pianista invitado Miao Liu. Se sabe que en el mismo estreno, se puedo registrar la única grabación que se dispone de la obra[6]. El análisis está centrado en las transferencias intersemióticas, fundadas en las tipologías de intercambio interartístico efectuados por la Dra. C. Cristiá[7] y conceptos provenientes de la teoría literaria de G. Genette sobre transtextualidad.

**Palabras-claves:** Música; pintura; transferencias interartísticas.

[1] Es Profesora Nacional de Música, especialidad Educación Musical, graduada en el ISM, UNL, y se desempeña como Maestra y Profesora de Educación Musical en Nivel Inicial. Participa en proyectos de investigación acreditados en la UNL sobre la interrelación de las artes desde 2009 y ha presentado trabajos sobre el tema en distintos congresos, seminarios y jornadas. Correo electrónico: xipora@yahoo.com.

[2] Es Profesora nacional de música en la especialidad Armonía y Contrapunto y en la especialidad Educación Musical, egresada del ISM. Cursa el Doctorado en Artes con orientación en Música (cohorte 2009) en la UNC. Es Profesora asociada ordinaria en la cátedra Texturas, Estructuras y Sistemas del ISM y Profesora adjunta en la misma cátedra, en la Escuela de Música Danza y Teatro de la UADER. Es investigadora en el Proyecto CAI+D dirigido por la Dra. Cintia Cristiá. Correo electrónico: vppittau@gmail.com.

[3] Ezequiel Diz (Rosario, Argentina, 1977) comienza sus estudios de música en forma autodidacta, continuándolos en la Escuela de Música de la Universidad Nacional de Rosario, graduándose en 2007. Su formación académica estuvo sustentada por reconocidos profesores de Rosario y Buenos Aires, entre ellos el maestro Gabriel Data y Jorge Fontenla. Su producción artística se encuentra íntimamente vinculada con la música clásica y el tango. Sitio oficial: www.ezequieldiz.com

[4] Otto Dix: (Gera 1891-1969), pintor alemán, representante de la nueva objetividad y el expresionismo alemán.

[5] Grupo instrumental oriundo de la ciudad natal de Otto Dix El Ensamble Dix está integrado por Andreas Knoop (flauta), Albert Pinquart (oboe), Hendrik Schnöke (clarinete) y Roland Schulenburg (fagot). Sitio oficial: http://www.ensemble-dix.de/english/home.html

[6] El audio de esta interpretación está disponibles en youtube en el siguiente link: https://www.youtube.com/watch?v=dWTsV_9QnR4

[7] Directora del proyecto CAI+D 2011 denominado: "La interrelación de las artes en los siglos XX y XXI: estudios de caso provenientes de la Argentina, revisión de instrumentos teóricos para su estudio y proyecciones a la didáctica de las artes". Las autoras de este artículo forman parte del equipo de investigación.



PITTAU, Verónica; TORRE, Sylvia de la. Una transposición plástico-musical: el caso de "El triunfo de la muerte" de Otto Dix / Ezequiel Diz. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 6-27, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 15 – Número 30 – Julho/Dezembro 2015

**Abstract:** This article attempts to clarify the translation process of the plastic to music in " The Triumph of Death ", musical woods quartet and piano composer Ezequiel Diz, based on the eponymous painting of the painter Otto Dix. The work was commissioned by the Ensemble Dix. It was composed in 2012 and premiered in July 2013 by this Assembly and the guest pianist Liu Miao. It is known that in the same release, it can record the unique recording of the work is available. The analysis focuses on the intersemiotic transfers, based on the types of exchange interartistic made by Dr. C. Cristiá and concepts from literary theory by G. Genette on transtextuality.

**Keywords:** Music; painting; interartistic transfers.

## Generalidades sobre la pintura y el pintor

En el libro *"El Abismos de la mirada. La experiencia límite en el autorretrato último"* de Lorena Amorós Blasco, se menciona que al parecer "El triunfo de la muerte" de Otto Dix está inspirado en uno de los frescos del cementerio de Pisa. Investigando esta ruta, Luciano Bellosi[8], identifica a Buonamico Buffalmacco, pintor italiano del siglo XIV, como el autor de tales frescos; hipótesis que ha sido confirmada por diversos documentos de archivo, que dan fe de la presencia de Buffalmacco en Pisa durante el año 1336.



Buffalmacco (1338-1339) fresco, cementerio de Pisa, Italia[9].

Además existe un famoso cuadro de igual nombre de Peter Brueghel (S. XVI):

[8] Historiador de arte italiano (Florencia 1936-2011).
[9] http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Buonamico_Buffalmacco_001.jpg


PITTAU, Verónica; TORRE, Sylvia de la. Una transposición plástico-musical: el caso de "El triunfo de la muerte" de Otto Dix / Ezequiel Diz. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 6-27, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



"*El triunfo de la muerte"* (1562). Peter Brueghel (1525 - 1569). Óleo sobre tabla 117 x 162 cm. Museo del Prado, Madrid, España[10].



*Triunfo de la muerte (1934).* Otto Dix (Alemania 1891-1969)
Óleo y temple sobre madera 180 x 178 cm. Galerie der Stadt, Stuttgart, Inv. 0-2733[11].

[10] https://es.wikipedia.org/wiki/El_triunfo_de_la_muerte
[11] https://rostblog.files.wordpress.com/2010/10/otto-dix-triumph-of-death-1934.jpg


PITTAU, Verónica; TORRE, Sylvia de la. Una transposición plástico-musical: el caso de "El triunfo de la muerte" de Otto Dix / Ezequiel Diz. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 6-27, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

**La música: génesis y análisis comparativo.**

Anteriormente mencionamos que la composición musical "El triunfo de la muerte" de Diz, fue encargada por el Ensemble Dix. Al respecto, el compositor menciona que fue menester conocer al artista plástico y seleccionar una de sus obras, la cual luego se convertiría en el vehículo inspirador de su creación musical. A continuación citamos al compositor describiendo cómo fue el encuentro con la obra del pintor y la selección de la pintura:

> El encargo me genero un entusiasmo muy particular, ya que es la primera vez que escribo pensando en transmitir una imagen puntual. Me tomé un tiempo para conocer en profundidad a este artista; he leído sobre su vida y sobre su trabajo; en los primeros tiempos un poco desorientado de que pintura elegir, hasta que ella apareció, la impresión fue tal, que no solo genero finalmente la obra, sino que nunca estuvo la posibilidad de elegir alguna otra. El hecho de que la muerte lleve una corona, me movilizo especialmente, y entendí subjetivamente que la idea del triunfo de la muerte tenía que ver, mas con intereses bélicos-económicos que con procesos naturales de deceso, desde allí fue un intenso proceso de reflexión sobre cada personaje, que intento representar Dix[12].

La obra musical consta de cuatro movimientos; los mismos toman el nombre de uno o más componentes de la pintura.

- *Primer Movimiento - "La muerte"*
- *Segundo Movimiento - "El niño y los amantes"*
- *Tercer Movimiento - "El mutilado"*
- *Cuarto Movimiento - "El soldado"*

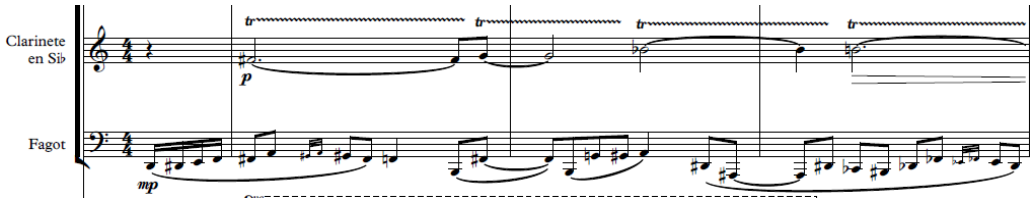
Desde el punto de vista general la obra es neoclásica porque posee cuatro movimientos con alternancia de tempo y carácter. El primero y el último de tempo rápido y carácter dramático, el segundo y tercero lentos. Por otra parte podríamos decir que se trata de una obra programática ya que la misma pintura oficia de programa. También es pertinente analizarla como un discurso cíclico; se perciben «ideas musicales» que se presentan en los primeros movimientos que luego migran al último;

[12] Diz, Ezequiel. E-mail. (29 de julio de 2013).


PITTAU, Verónica; TORRE, Sylvia de la. Una transposición plástico-musical: el caso de "El triunfo de la muerte" de Otto Dix / Ezequiel Diz. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 6-27, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

como así también «motivos musicales» que se van reiterando a medida que avanza el discurso. Este concepto cíclico, también se encuentra en directa relación con la pintura; si observamos en paralelo una y otra obra, los movimientos se desarrollan conforme a los componentes de la pintura, es decir, de un modo circular, en el sentido de las manecillas del reloj, que a su vez nos remite al ciclo de la vida humana.

Cabe señalar que ninguno de los cuatro movimientos tiene indicaciones de tonalidad, pero sí se pueden percibir claramente algunos centros tonales, sobre todo en el segundo movimiento. Otro aspecto a mencionar, es que los cuatro movimientos se encuentran en compás de 4/4.




**Análisis morfológico musical**

Estructura del Primer Movimiento: “La muerte” (79 cc)

| INTRO | | A (9 - 46) | | | | | A´ (46 - 75) | | | CODA (75 - 79) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Tempo lento Pulso = 50 | | Allegro Pulso =120 | | | | | Allegro Pulso=120 | | | Rall. / Lento Pulso = 65 | |
| Tema (fg-pn) c.1-4 | | | | | | | Tema aum. (oboe) | Tema Fragment. / Imit. | | | Tema Fragment. (pn) |
| 1 - 4 | 5 - 8 | 9 - 15 | 15 - 23 | 24 - 31 | 32 - 38 | 39 - 46 | 46 - 54 | 55 - 63 | 63 - 75 | 75 - 77 | 78 - 79 |

Referencia color amarillo[13].

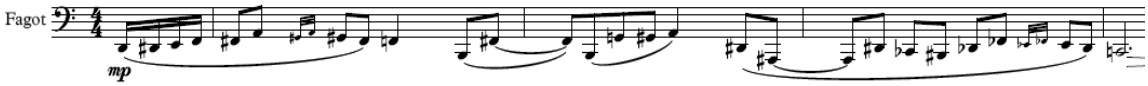
El título hace alusión al personaje central de la pintura: `la muerte´; elemento que no solo simboliza el horror, también representa el poder político y económico, a través de su gran corona, capa roja y guadaña empuñada en su mano.

[13] El sombreado amarillo indica los momentos del movimiento en los que aparece el tema de la muerte.


PITTAU, Verónica; TORRE, Sylvia de la. Una transposición plástico-musical: el caso de “El triunfo de la muerte” de Otto Dix / Ezequiel Diz. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 6-27, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

El movimiento se inicia con una introducción de 8 compases, presentando desde el comienzo el tema que representa a la muerte en el fagot y piano. Su diseño es eminentemente cromático, no sobrepasa el ámbito de una octava –de hecho abarca una séptima mayor– pero utiliza todo el espectro cromático. Se expone duplicado en el registro grave del fagot y piano, utilizando los registros 0 al 2.

Tema de La muerte cc 1 -con levare- al 4 (solo fagot)



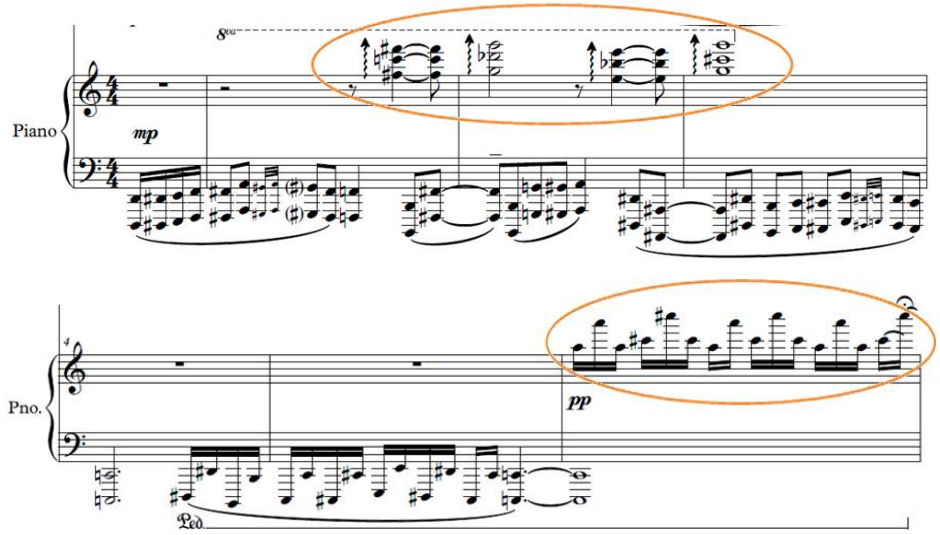

El tema vuelve a ser presentado por el oboe en los compas 46 al 51, aumentado y transpuesto a una 4ta aumentada ascendente.




La cuarta aumentada es un recurso muy utilizado en este movimiento, no solo como intervalo de transposición, también como efecto disonante en los acordes, saltos melódicos y ámbito de determinados diseños melódicos. Otro aspecto a destacar, es su carga simbólica: la muerte, el mal, el demonio.

En la introducción (c. 2 con levare al 4), los sonidos agudos, en arpegio, formados por dos tritonos superpuestos, dibujan la sonrisa siniestra y brillante de la muerte, también representada en los sonidos duplicados a la octava de los compás 6 al 8 (mano derecha). Estos materiales serán recurrentes no solo en este movimiento, sino que aparecerán reiteradas veces en los siguientes.


PITTAU, Verónica; TORRE, Sylvia de la. Una transposición plástico-musical: el caso de “El triunfo de la muerte” de Otto Dix / Ezequiel Diz. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 6-27, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.




A partir del compás 9 se produce un importante cambio de tempo (pulso = 120) y estilo; una estética tanguera al estilo Piazzolla, de carácter enfatizado por la división rítmica y fuertemente marcada del compás de 4/4 en 3+3+2 corcheas, se apodera del movimiento. Al respecto el compositor manifiesta:

> Finalmente, he dejado que el "sabor" tanguero emerja con la naturalidad que mi pluma pueda dar, sin ningún esfuerzo apolíneo si se quiere, y he centrado mi esfuerzo en representar sonoramente mis impresiones, sin estar atento de que tan tanguero es o no, vale decir, confié en mi oficio, finamente creo, he logrado expresar mis impresiones de diversas maneras y con variados recursos, que incluyen también materiales relacionados al tango[14].

Recursos musicales utilizados en este movimiento:

Acordes disminuidos con séptimas mayores, menores con séptimas mayores y acordes consonantes pero sin funcionalidad armónica.

Intervalos disonantes de segunda menor, cuarta aumentada, tercera disminuida y sus inversiones: séptima mayor, quinta disminuida y sextas aumentadas.

Poliarmonías: es frecuente que la textura se separe en dos o mas componentes –textura por planos–, por ejemplo, en el compás 10, el piano realiza las notas Si-Do/Fa#-Sol, mientras que la mano derecha presenta en distintas posiciones un acorde

[14] *Ibid.*


PITTAU, Verónica; TORRE, Sylvia de la. Una transposición plástico-musical: el caso de "El triunfo de la muerte" de Otto Dix / Ezequiel Diz. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 6-27, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

de Sol disminuido con séptima mayor, y las maderas un acorde de La menor con séptima mayor, (con las notas Re y Fa se completaría el total cromático).

Gran despliegue espacial, utiliza el registro total el piano de forma simultánea y sucesiva, ocasionalmente emplea los extremos en clusters. Los registros extremos del piano también poseen una carga simbólica en la obra, representando lo siniestro de la muerte en el grave y su sonrisa en el extremo agudo.

Uso de valores irregulares: tresillos, seisillos, septillos.

El trino, como clímax de un diseño ascendente, se reitera en siete ocasiones en este movimiento[15]: cc.12 | 19 |21-22 | 29 | 36-37 | 45 |62 | 74.

La imitación es un recurso que utiliza en toda la obra pero en este movimiento se destaca entre las maderas, tanto en la introducción (conformando un estrato textural acompañante del tema principal) como en el resto del movimiento. Generalmente se trata de imitaciones por movimiento directo con aumentación y/o disminución, al unísono o a intervalos de entrada variados; es frecuente la inversión de motivos temáticos, no así de temas completos.

La articulación más notoria es la que se da entre la introducción y el resto de la obra. En general predominan frases de extensión regular, que articulan por elisión o superposición de forma inmediata a un trino. Las articulaciones del piano en muy pocas ocasiones coinciden con las de las maderas.

El rango dinámico va desde *pianísimo* a *forte*.

Los sonidos 5 al 10 del tema de la muerte, aparecen en el piano, como momentos de articulación (cc. 15 y 32), también el comienzo cromático ascendente en semicorcheas se transforma en un motivo recurrente que es utilizado simbólicamente y sometido a la técnica de imitación, incluida la inversión.

[15] Sin contar los trinos imitativos entre cl. fl. y ob. de la primera parte de la introducción y los que acompañan el segundo ingreso del tema completo, en el compás 46.


PITTAU, Verónica; TORRE, Sylvia de la. Una transposición plástico-musical: el caso de “El triunfo de la muerte” de Otto Dix / Ezequiel Diz. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 6-27, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

Estructura del Segundo movimiento: “El niño y los amantes” (53 cc).

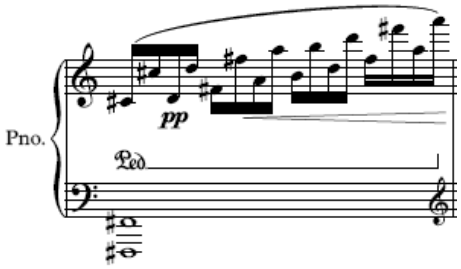
Pulso = 70

| Si menor | | la menor | Si menor | Sol menor |
|---|---|---|---|---|
| INTRODUCCION | A | B | | CODA |
| El niño (pn. c.1 ss) | La amante (fg. c.10ss) | El niño | El amante (cl. c.33 ss) | El niño |
| 1 - 5 | 6 - 24 | 24 - 31 | 31 - 47 | 47 - 52 |

Referencia de los colores[16].

El movimiento comienza presentando el tema del niño en el piano (c.2 con levare al 5) con la indicación “tierno” (expresión que se repite cada vez que se retoma el tema); el mismo es expuesto a través de una melodía con diseño ascendente, duplicado a la octava, en los registros 4 al 6 del piano, con un acompañamiento que consiste en un acorde desplegado, ondulante, en Si menor.

El último compás de la introducción (c.6), realiza, de modo ascendente y en octavas, los principales sonidos la escala de Si menor con bajo en Fa#. Este elemento de articulación se repetirá cada vez que finalice una unidad formal de segundo nivel: cc. 5, 24 y 47.

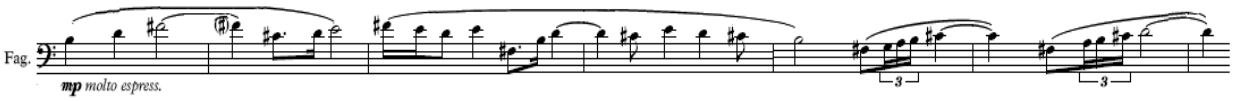



Entre los compases 6 al 15, la superposición de dos diferentes diseños melódicos en la flauta y el clarinete, representa el encuentro de los amantes. Cuatro compases más adelante, se agrega un nuevo tema en el timbre del fagot con la

[16] Los colores representan momentos temáticos representativos: celeste para el niño, rosado para la amada y verde para el amante.


PITTAU, Verónica; TORRE, Sylvia de la. Una transposición plástico-musical: el caso de “El triunfo de la muerte” de Otto Dix / Ezequiel Diz. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 6-27, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

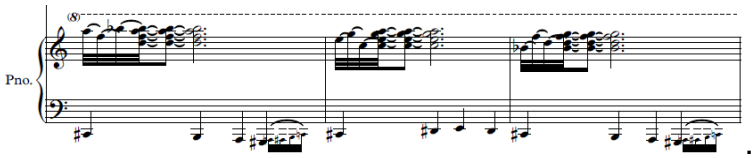
indicación *Molto Espress.* (cc. 10 al 15 inclusive), material que presenta a la amada (personaje femenino del cuadro) [17].




En el compás 33, el clarinete ingresa con el tema del amante (personaje masculino), con la misma indicación de expresión (*molto Express.*).

En la mano izquierda del piano, registro 1, se expone un elemento cromático, extraño a la tonalidad de Si menor –polarizado en Do#–, de dos compases de extensión, con un enlace final –cromático, ascendente– que retoma los primeros cuatro sonidos del tema de la muerte del primer movimiento.

Simultáneamente, en la mano derecha, se despliega una secuencia de acordes, uno por compás, en el siguiente orden: Dm7, C7, Bb7maj, Am7, Bb, F7maj, E°7, que se reitera con la diferencia de que, finalizada la secuencia, se repite el acorde de semidisminuido sobre la nota Mi, abarcando un total de 16 compases.




(cc.11-13) La textura del piano con los acordes Bb7maj, Am7 y Bb. (mano derecha), una octava más aguda.

El compositor explica que su intención fue:

[17] "Mi intención en este momento es crear la atmosfera textural en donde los amantes se encuentran. Y efectivamente es el tema del fagot la amante, compás 10 a 24, cuando se suma la flauta [c.16] también es parte de ella, y cuando el tema lo toma el clarinete, compás 33 a 37 es el amante, y lo mismo cuando aparecen la flauta (compas 37) el oboe (compas 38). Alternados por el niño [cc24-31]". Diz, Ezequiel. E-mail. (29 de julio de 2013).

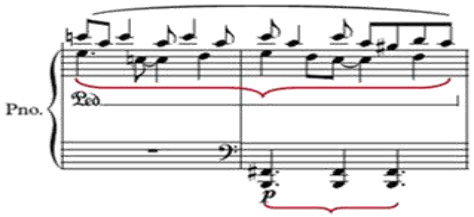


PITTAU, Verónica; TORRE, Sylvia de la. Una transposición plástico-musical: el caso de "El triunfo de la muerte" de Otto Dix / Ezequiel Diz. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 6-27, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

> […] La muerte aparece muy misteriosa y molestamente personalizada con el piano tanto en su registro grave como en el agudo compases 8 a 23 y nuevamente, pero solo la mano izquierda compases 32 a 45[18].

La aparición de "la muerte en su faceta horrorosa"[19], está personificada por este ostinato, además de otro que se desarrolla en la segunda sección, entre los compases 31 y 32, ambos repitiéndose ocho veces.

El segundo ostinato consiste en la superposición de los sonidos Si y Fa#, en mano izquierda, con el siguiente ritmo: (3 + 2 + 3).




(cc.31-32) M.I.: quinta justa sobre Si, M.D.: acorde de Am.

Nuevamente la poliarmonía (la menor / si menor), representando el enfrentamiento entre el bien y el mal, la vida y la muerte. Según Diz:

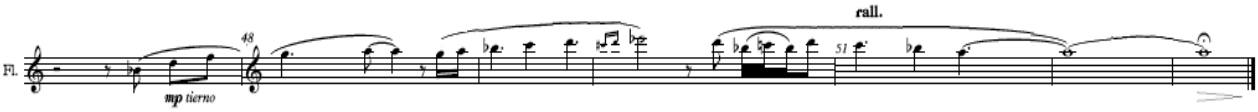
> Hay un solo lugar en donde la muerte no puede entrar, es en la representación del niño, vale decir, la fertilidad, la esperanza (comienzo del segundo movimiento cc. 6, 24 a 29 y por último en el c. 47 al fin). […] También aparecen en el tercer movimiento [los elementos temáticos de la muerte] "El mutilado", y en "El soldado", lo hace de una forma muy reconocible, con su faceta de horror y su sonrisa[20].

Las maderas también anuncian el acecho de la muerte utilizando los primeros cuatro sonidos del tema de la muerte: motivo ascendente, cromático, que aparece en los compases 22, 28, 41, 45 y 47, he invertido en los compases 26, 30, 33, 35, 49-50.

El movimiento cierra su sonoridad con el tema del niño en Sol menor. Hay que destacar que la melodía no se cierra en Sol, sino que queda en suspenso sobre el segundo grado de la escala (c. 47 al 53).

[18] *Ibid*.
[19] *Ibid*.
[20] Diz, Ezequiel (29 de julio de 2013). E-mail.


PITTAU, Verónica; TORRE, Sylvia de la. Una transposición plástico-musical: el caso de "El triunfo de la muerte" de Otto Dix / Ezequiel Diz. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 6-27, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.




Cabe destacar que es el único movimiento que, por perfilarse tonal, presenta un final disonante y no conclusivo, sobre el VI grado de Sol menor. La última nota del tema es disonante respecto al acorde final (Eb7), en relación de cuarta aumentada con la fundamental.

El rango dinámico va desde un pianísimo a mezzo-piano con indicaciones de carácter como “tierno” y “muy expresivo”, ubicadas en los comienzos de los temas del niño, y la pareja respectivamente.

Los tres centros tonales en los que se desarrolla el movimiento son menores. En el c. 6 y 29 se utilizan poliacordes, c.6: Bm + C#m y 29: Am + Bm. En ambas ocasiones los acordes son menores, a distancia de tono, distribuidos en mano izquierda y derecha del piano respectivamente, con duraciones largas y en momentos de articulación.

El acorde del c. 6 da lugar a un fragmento poli-tonal, entre los compases 8 y 23, donde se encuentran tres tonalidades: Si menor (en flauta y clarinete, luego oboe y clarinete, y a esto se le suma el tema del fagot), la mano izquierda del piano está en Do# menor y la mano derecha en Re menor, cada una en los registros extremos del piano.

El poliacorde del c. 29 (Am + Bm) da lugar a un fragmento bi-tonal: Am en las maderas y mano derecha del piano y Bm en mano izquierda.

Estructura del Tercer movimiento: “El mutilado” (44 cc).

Pulso 75

| A | A´ | A´´ | CODA |
|---|---|---|---|
| 1 - 11 | 11 - 24 | 25 -29 / 30 - 39 | 40-44 |
| 1 - 7 | 17 - 21 | 30 - 38 | 42-44 |


PITTAU, Verónica; TORRE, Sylvia de la. Una transposición plástico-musical: el caso de “El triunfo de la muerte” de Otto Dix / Ezequiel Diz. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 6-27, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

Referencia de los colores[21]

Según el compositor este movimiento intenta describir “la desesperanza”, expresada a través de la imagen del `mutilado´:

> Un personaje que es víctima y sobreviviente del horror, sin salida ni reposo, su mirada posada en la muerte, como indefenso [...] en este movimiento además de aparecer el motivo de la sonrisa de la muerte, hay un marcado uso del tritono, intervalo relacionado con lo maligno y además de generar un subjetivo sentimiento de opresión y angustia[22].

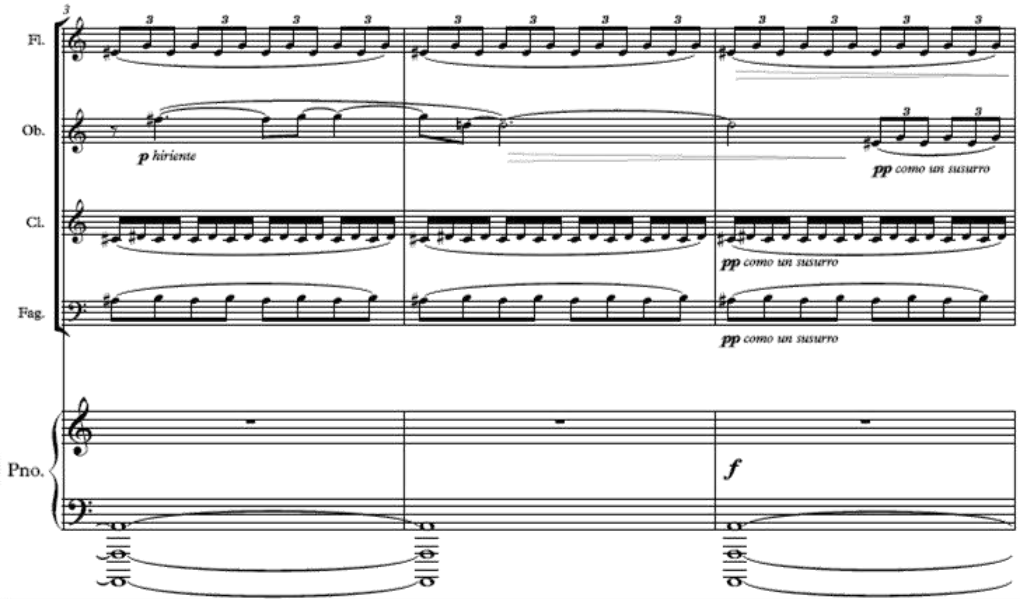
Es el más corto de los movimientos, posee 44 compases. Una característica importante es el uso de indicaciones de expresión que son exclusivas de ciertos materiales temáticos: “*pp* como un susurro” e “hiriente”; con la primera, el compositor manifiesta que su intención es “expresar el lamento del mutilado*”* y se aplica a un estrato textural formado por una y hasta cuatro líneas que zigzaguean entre dos notas, con distinta densidad cronométrica y distancia: la flauta, en tresillo de corcheas, realiza intervalos de tercera disminuida; el clarinete, en semicorcheas, un intervalo de segunda mayor, mientras que el fagot, en corcheas, un intervalo de segunda menor (ver imagen a continuación). Este material aparece tanto en las maderas como en el piano. En ocasiones estos intervalos pueden invertirse (ver cc. 17-18 en el oboe: sexta aumentada).

La segunda expresión “hiriente” intenta describir el dolor y horror representado por el personaje de la muerte; idea enfatizada por un material temático que se destaca, formado por solo tres alturas: una segunda ascendente seguida de una cuarta justa descendente. Su ámbito no sobrepasa la cuarta. Este se presenta variado y transpuesto en algunas ocasiones, siempre en las maderas, un total de diez veces de principio a fin del movimiento.

En la siguiente imagen de la partitura podemos apreciar el tema en el oboe (c. 3-5)

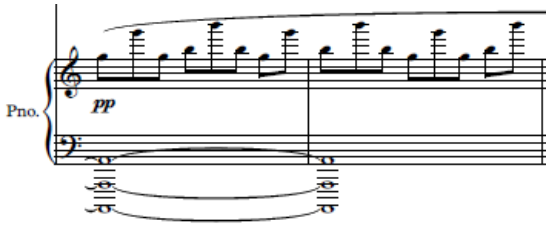
[21] Las secciones sombreadas con anaranjado, presentan el pedal de La en el piano. En la coda el pedal es duplicado en el fagot.
[22] *Ibid*.


PITTAU, Verónica; TORRE, Sylvia de la. Una transposición plástico-musical: el caso de “El triunfo de la muerte” de Otto Dix / Ezequiel Diz. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 6-27, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.




La presencia de valores irregulares como quintillos y septillos cromáticos ascendentes, persiguen, según el compositor, la intención de establecer "un nexo con la idea de «el soldado», estos levares cromáticos están presenten en el primero y último movimiento y se relacionan siempre con este personaje ejecutor de la guerra"[23].

El piano realiza un pedal sobre La y con dinámica ***f*** abarcando los registros 0 al 2. Por momentos se superpone el pedal con el tema de "la sonrisa de la muerte", -presentado en el primer movimiento- (compases 6-11 14-16, 18-19, 29 y 42-44).

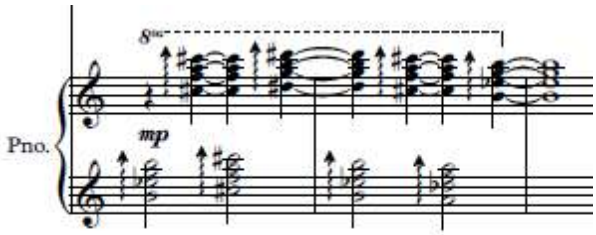



En los compases 9 al 12 el piano presenta acordes arpegiados, aumentados y en segunda inversión sobre las notas Mib, Fa, Sol, La y Reb, en ocasiones estos acordes aparecen superpuestos y distribuidos en mano derecha e izquierda del piano (ver cc9-

[23] *Ibid*.


PITTAU, Verónica; TORRE, Sylvia de la. Una transposición plástico-musical: el caso de "El triunfo de la muerte" de Otto Dix / Ezequiel Diz. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 6-27, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

10, 12-13). Este material es muy similar al primer momento del tema de “la sonrisa de la muerte” del primer movimiento.




Cc9-10: M.D imita a M.I una 9na mayor ascendente, a un tiempo de distancia.

Se realizan además pasajes cromáticos, tanto en el piano como en las maderas, algunos de estos pasajes utilizan valores irregulares.

El pulso se mantiene estable en todo el movimiento: negra = 75.

El rango dinámico va desde piano a forte, éste último solo aparece asociado al pedal sobre La.

Estructura del Cuarto Movimiento: “El soldado” (109 cc)

| Intro | A | | | B | | | Coda | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Enérgico negra = 125 | | | | Lento negra=60 | enérgico Negra=125 | Pesado Negra=75 | negra125 | 65-50-65-50 |
| | | Niño[24] (flauta) | | Muerte (fagot) | | Muerte (piano) | Soldado/Muerte | |
| 1-5 | 6-24 | 25-35 | 36-67 | 68-70 | 71-95 | 96-99 | 100-3 | 103-109 |

Referencias[25].

El IV movimiento es el más largo de todos, con una extensión de 109 compases. En este momento a través de la intensidad y la dinámica, el compositor:

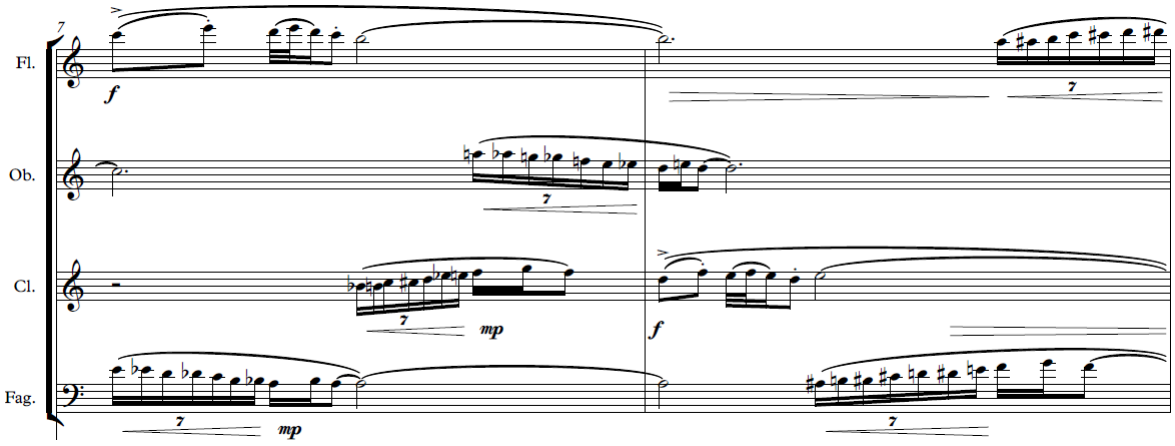
[24] Compás 26 al 35.
[25] Compás 26 al 35.


PITTAU, Verónica; TORRE, Sylvia de la. Una transposición plástico-musical: el caso de “El triunfo de la muerte” de Otto Dix / Ezequiel Diz. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 6-27, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

> […]intenta recrear la "locura" y desborde de una situación de guerra, el personaje del soldado lo tomé en este caso también como una víctima, es un soldado raso, no de carrera, una persona común mandada a hacer algo que no es, vale decir, obligado a ser el macabro realizador de los intereses económicos (de) una minoría perversa, esta [imagen] me surge del hecho que la muerte lleve una ostentosa corona, y por otro lado es insoslayable las posturas políticas que Dix ha tomado a lo largo de su vida[26].

En la primer sección (hasta el c.24), la introducción comienza con dinámica *forte*, rápida, disonante e imitativa. El motivo que se reitera, una vez en cada una de las maderas, es un fragmento del tema de la muerte (sonidos 5 al 11), pero cuando, por último, lo toma el fagot, lo hace desde el comienzo del tema. (c.4, sonidos 1-11).

A continuación el septillo ascendente y cromático en semicorcheas[27], representa el rol del soldado, su labor como un eslabón ejecutor de la muerte. Se trata de un motivo corto que se presenta de forma imitativa a lo largo de la primera sección (c.6-18) sin interrupción; las imitaciones se dan exclusivamente en las maderas, por movimiento directo e invertido. Es importante destacar que este movimiento ascendente, en varias ocasiones, termina con una configuración melódico-rítmica que retoma los sonidos 5 al 11 del tema de la muerte, (los mismos que se utilizaron en la introducción), en otras ocasiones este fragmento es atacado sin la introducción previa del tema del soldado.




[26] *Ibid.*
[27] Este septillo cromático, ascendente y en semicorcheas, ya había aparecido en el I y III movimiento con iguales características.


PITTAU, Verónica; TORRE, Sylvia de la. Una transposición plástico-musical: el caso de "El triunfo de la muerte" de Otto Dix / Ezequiel Diz. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 6-27, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

Compases 7 y 8: Se observa el motivo de la muerte en la flauta (c.7) y clarinete (c.8), el motivo del soldado en clarinete (c.7) flauta y fagot (c.8), la inversión del motivo del soldado en oboe y fagot (c.7).

En la flauta se puede apreciar el tema del niño completo, en la tonalidad de Sol menor (al igual que en la última aparición del segundo movimiento) como contracara de la tragedia (compás 26 ss). Claramente aquí se aprecia una textura por planos. La línea melódica del niño no tiene relación alguna con los demás componentes de la textura.

Al respecto dice el compositor: "…está en la flauta el tema del niño, sobrevolando todo y con inmune horror, es como dar una esperanza dentro de la total desidia"[28].

Las siguientes secciones reiteran los mismos materiales que hasta aquí se han mencionado: el tema de la muerte, completo y fragmentado, su sonrisa y el soldado. Excepto el tema de la sonrisa, el resto suele aparecer en las maderas, el piano se reserva, además de la sonrisa, una serie de ostinatos melódico-rítmicos, generalmente con un rol de soporte armónico, acompañante y de articulación. Los ostinatos del piano suelen formarse agrupando 3+3+2 corcheas, en una frase de dos compases, lo que le da el estilo tanguero.

El rango dinámico va de *piano* a *forte.*

El tempo es muy rápido (pulso igual a 125), con un importante cambio desde el c. 68 al 70 (negra igual a 60) que coincide con el ingreso, en el fagot, del tema de la muerte en toda su extensión[29].

Este ingreso está acompañado de breves trinos sobre distintas alturas de una línea ascendente, en flauta, oboe y clarinete, tal y como aparece en los compases 1 al 4 de la introducción del primer movimiento, pero en un tempo apenas superior (50/60), sin el refuerzo melódico del piano y los acordes agudos y arpegiados del tema de la sonrisa.

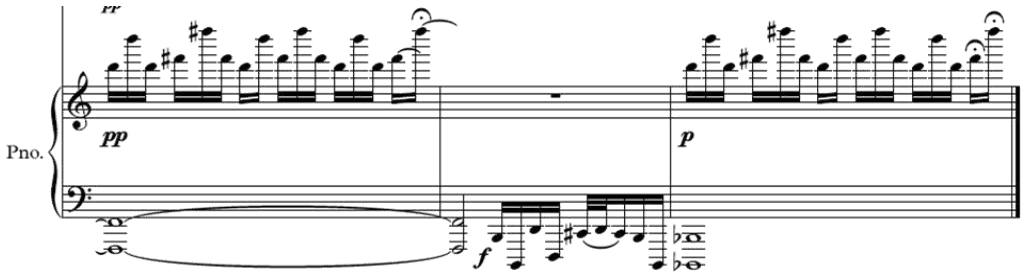
[28] DIZ, Ezequiel: E-mail 2013.
[29] *En "El soldado" aparece en forma ya muy reconocible, su faceta de horror y su sonrisa* [Se refiere al tema de la muerte]. DIZ, Ezequiel, e mail 2013.


PITTAU, Verónica; TORRE, Sylvia de la. Una transposición plástico-musical: el caso de "El triunfo de la muerte" de Otto Dix / Ezequiel Diz. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 6-27, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

Luego vuelve a haber un cambio de tempo en el compás 96 al 99 (negra igual a 75), coincidente con una nueva aparición completa del tema de la muerte, pero esta vez en el piano, y, otra vez, en el mismo registro que en la introducción al primer movimiento, con los trinos ascendentes en flauta, oboe y clarinete y los acordes disminuidos de la sonrisa. La diferencia está en que esta vez el fagot está ausente y, tanto los acordes de la sonrisa como los trinos, se presentan en un registro más grave.

El tempo original del cuarto movimiento, se retoma en el compás 100, brevemente, ya que cambia la indicación a: "pesado, negra igual a 65" en el comienzo de la coda (c. 103), coincidiendo con un cluster del piano y un acorde de Re disminuido formado por las maderas. La coda termina en tempo lento (negra = a 50), acompañada de la indicación *molto rallentando* sobre un acorde de Sib mayor y el tema de la "sonrisa de la muerte" en el extremo agudos del piano.

En el compás 108, luego del calderón, otro cambio de tempo acompaña exclusivamente a este compás (negra = 65) para presentar en el extremo grave del piano, y por última vez, el giro melódico característico del tema de la muerte, esta interpolación del tema nos remite al final del primer movimiento (c.78), donde el tema aparece con el mismo tempo, timbre y registro, aunque no altura, cerrando y enlazando de alguna manera el cuarto con el primer movimiento, reforzando la concepción cíclica, tanto del cuadro como de la obra musical.




Compases finales (107-109)


PITTAU, Verónica; TORRE, Sylvia de la. Una transposición plástico-musical: el caso de "El triunfo de la muerte" de Otto Dix / Ezequiel Diz. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 6-27, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

Como vemos, el tema de `la muerte´ y su `sonrisa siniestra´, se anuncian reiteradas veces a lo largo del movimiento. La obra cierra su sonoridad con estos dos materiales, acentuando y haciendo alusión al título de la pintura de Otto Dix, "El triunfo de la muerte".

**Análisis comparativo - traducción plástico-musical:**

A continuación analizaremos cada uno de los movimientos en relación con los componentes de la pintura. Basándonos en las cinco tipologías de intercambio propuestas por la Dra. Cristiá, podríamos decir que la obra responde a cuatro de las mismas:

- **Evocación** / **Nivel metafórico o emocional**; cada uno de los personajes de la pintura adquiere una caracterización musical concreta; esto se evidencia al establecer indicaciones de expresión que remiten a las situaciones de la pintura. Por ejemplo: en el segundo movimiento, *"El niño y los amantes",* la indicación «tierno»; en el tercer movimiento, "*El mutilado"* la terminología *«como un susurro»* e *«hiriente».*
- **Elementos constitutivos** / **Nivel del material**, el compositor recurre a la selección tímbrica y la utilización del registro grave y agudo para representar la temática principal de la pintura, «la muerte y su sonrisa siniestra». La selección de alturas como material melódico y armónico, como la escala diatónica y acordes consonantes para el movimiento "El niño y los amantes"; escala cromática y acordes disonantes para los tres movimientos restantes. Vale recordar aquí la importancia del uso simbólico del tritono.
- **Forma o estructura** / **Nivel morfológico (micro o macroforma** / **relaciones de simetría o asimetría, articulaciones internas).** El compositor estructura su discurso eligiendo la forma cíclica para plasmar el acecho de la muerte en los personajes de la pintura, exceptuando al niño. Esto se evidencia en la reiteración del diseño melódico que representa a `la muerte´ con su `sonrisa siniestra´. Estos dos


PITTAU, Verónica; TORRE, Sylvia de la. Una transposición plástico-musical: el caso de "El triunfo de la muerte" de Otto Dix / Ezequiel Diz. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 6-27, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

materiales aparecen en todos los movimientos, especialmente en el último. Al respecto podemos citar al mismo compositor, fundamentando la organización estructural de su discurso:

> Lo que más ha marcado del orden fue pensado a priori de la composición, la idea de empezar con la muerte, y terminar con el soldado, interpretado este último, en parte, como instrumento de acción de la muerte, esta impresión me la ocasionó el hecho de que se sitúe debajo de la guadaña[30].

Reafirmando aún más esta idea, también menciona: "los movimientos son puramente descriptivos y tal cualidad cincela la forma, el último movimiento reúne la totalidad [de la] atmósfera de la pintura"[31].

- **Concepto** / **Nivel conceptual.** En este nivel el compositor se manifiesta a través de los títulos dedicados a cada movimiento; los cuales nos remiten a los componentes de la pintura.

Para finalizar este análisis comparativo o traducción plástico-musical, y en relación a todo lo expuesto hasta aquí, es evidente que Diz describe con música cada uno los componentes de la pintura; expresándose a través de la tímbrica, desde los coloridos sonoros en registros graves y agudos, con descripciones musicales destinadas a los principales personajes de la pintura y a expresiones concretas: angustia para el mutilado, ternura para el niño.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto y estableciendo un paralelo con la teoría literaria de Genette, podríamos fundamentar, que se trata de la segunda categoría de la transtextualidad, denominada paratextualidad. El autor define paratextualidad como las "relaciones menos explícitas que un texto mantiene con otros textos de su periferia"[32]. En este caso serían los personajes del cuadro con cada uno de los movimientos de la obra musical.

[30] *Ibid*.
[31] *Ibid*.
[32] Genette, G. (1989): *Palimpsestos La literatura en segundo grado,* Madrid, Alfaguara, p. 11


PITTAU, Verónica; TORRE, Sylvia de la. Una transposición plástico-musical: el caso de "El triunfo de la muerte" de Otto Dix / Ezequiel Diz. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 6-27, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

**Conclusión**

A través del análisis presentado, hemos podido comprobar que los puntos de encuentro entre la pintura y la música son relevantes y evidentes; que la obra musical de Diz es susceptible al análisis intersemiótico; que es factible emplear cuatro de las tipologías aportadas por la Dra. Cintia Cristiá, como así también establecer una aproximación a la teoría literaria de Genette haciendo uso de una de sus categorías sobre transtextualidad.

Por último, es pertinente destacar que más allá de la juventud del compositor, ha logrado una obra musical en donde es innegable la traducción o transposición de la pintura al discurso musical de una manera sólida y consistente.

No está en discusión que su obra puede prescindir de la pintura; el hecho de que esté basado en un cuadro no le quita valor musicológico. Ambas expresiones son perfectamente válidas por separado, pero es la íntima vinculación interartística lo que permite a ambas obras adquirir su más pleno sentido.

**Referencias**

AMOROS BLASCO, Lorena (2005): *El Abismos de la mirada.* La experiencia límite en el autorretrato último*.* Murcia, Cendeac.

CORRADO, Omar: (1992) “Posibilidades intertextuales del dispositivo musical” *Migraciones de sentidos:* tres enfoques sobre lo intertextual. Santa Fe, Centro de Publicaciones UNL.

CRISTIÁ, Cintia: (2010) *Intercambios entre música y pintura*: creación, reflexión y pedagogía*.* Santa Fe: UNL, CEMED.

CRISTIÁ, Cintia: (2010) *Relaciones entre la música y las artes plásticas.* Teoría, praxis y herramientas metodológicas. Apuntes del curso de posgrado dictado durante octubre/noviembre de 2010 en el Instituto Superior de Música de la UNL.


PITTAU, Verónica; TORRE, Sylvia de la. Una transposición plástico-musical: el caso de “El triunfo de la muerte” de Otto Dix / Ezequiel Diz. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 6-27, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

DIZ, Ezequiel: e-mail. 29 de julio de 2013

DIZ, Ezequiel: *El triunfo de la muerte*. (Partitura) Publicado en la editorial Gebrüder Stark-Musikverlag Leipzig Alemania.

GENETTE, Gerard (1989): *Palimpsestos.* La literatura en segundo grado. Madrid, Alfaguara, Tr.: Celia Fernandez Prieto

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 15 – Número 30 – Julho/Dezembro 2015

# Sobre luzes, escuros e museologia radical em um breve apontamento acerca do MACRS

**Igor Moraes Simões**[1]
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

**Resumo:** O presente artigo aborda as dificuldades de precisar o que é o contemporâneo e as complexidades trazidas aos dias atuais às instituições museológicas, em especial aos museus de arte contemporânea. Apresenta, ainda, algumas costuras a partir o conceito de contemporâneo desenvolvido por Giorgio Agamben e da "Museologia Radical" proposta por Claire Bishop para auxiliar em um debate inicial sobre o lugar do Museu de Arte Contemporânea do Rio Grande do Sul diante destes problemas e das missões que se impõe enquanto instituição. A partir da placa comemorativa aos 20 anos do Museu, levanta-se uma série de questionamentos que envolvem o contemporâneo, o museu de arte na contemporaneidade e o Museu de Arte Contemporânea do Rio Grande do Sul, em específico.

**Palavras-chave**: Contemporâneo; museu; MACRS.

**Abstract:** This paper aims to provide a better understanding on the contemporary issues. The concept of contemporary, the difficulties in finding out the meaning of contemporary, and all the complexity brought by those issues to museology institutions, specially the museums of contemporary art. Moreover, it includes some notes on the contemporary concept introduced by Giorgio Agamben and the "Radical Museology" proposed by Claire Bishop. These notes are supposed to help warming up an initial debate on the Museum of Contemporary Art of Rio Grande do Sul, its place and its mission while institution. A commemorative plaque which celebrates the Museum's 20 years is the starting point where some questions are raised: the "contemporary", the museum of art nowadays and the Museum of Contemporary Art of Rio Grande do Sul itself.

**Key-words:** Contemporary; museum; MACRS.

## A Placa como ponto de partida e de instável chegada

Na entrada de uma das salas de exposição das atuais e (sempre) instáveis acomodações do Museu de Arte Contemporânea do Rio Grande do Sul-MACRS, na Casa de Cultura Mario Quintana, encontra-se uma placa alusiva aos então 20 anos de existência da instituição, criada em 1992, em Porto Alegre. A placa em acrílico, de fundo negro, que reflete o entorno, com as suas letras na cor branca traz a marca do Museu em seus 20 anos e o seguinte texto:

[1] Doutorando em Artes Visuais- PPGAVI- História, Teoria e Crítica da Arte-PPGAVI-UFRGS/Professor assistente de História, Teoria e Crítica da Arte-Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.



SIMÕES, Igor Moraes. Sobre luzes, escuros e museologia radical em um breve apontamento acerca do MACRS. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 28-47, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

> "Ao comemorar seus 20 anos, O Museu de Arte Contemporânea do Rio Grande do Sul reafirma sua missão de pesquisar, preservar e divulgar seu acervo, através de projetos artísticos e educativos que relacionem os diversos agentes do campo da arte e o público, ampliando a esfera de presença do ser contemporâneo em nossa sociedade."




FIGURA 1: PLACA COMEMORATIVA AOS 20 ANOS DO MACRS

A placa e o seu texto parecem ser, por ora, o ponto de partida mais adequado para os apontamentos que se seguem neste escrito. Negro ao fundo, branco em sobreposição; escuro e claro; reflexos do entorno e acima de tudo um trecho do texto que se esforça para dar sentido e missão a um tema complexo: "[...] ampliando a esfera de presença do ser contemporâneo em nossa sociedade".

Ser museu foi uma construção que se deu ao longo de anos que formaram séculos em tempos que eram sustentados por narrativas, por sua vez, erguidas também sobre premissas, mais ou menos estáveis acerca do tempo, da história e da existência de um sujeito no interior desse tempo.

A literatura, por exemplo, quando pensada sobre o viés fictício que toca o histórico nos apresenta entre os séculos XVIII e XIX, período de surgimento dos primeiros museus públicos, exemplos de personagens que circulam ou desafiam posições sociais fundadas em noções rígidas e historicamente construídas. Os romances ingleses de Jane Austen, a literatura de Flaubert, as personagens de


SIMÕES, Igor Moraes. Sobre luzes, escuros e museologia radical em um breve apontamento acerca do MACRS. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 28-47, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

Tchecov e boa parte da literatura russa da época, como o "Sentinela" de Leskov – que serve de ponto de partida para a figura do narrador estudada por Benjamin – e mesmo a emblemática figura do burguês recentemente enfocado por estudo de Franco Moretti em *"O burguês: entre a história e a literatura"* são exemplos. Seus personagens se movimentam a partir de uma noção de passado e história que, sendo compreendidos como estáveis, são apresentados como espaço a ser reinventado, o que mais tarde reverberou nas vanguardas do século XX.

Se existiam regras para serem superadas é porque existia um passado com premissas mais ou menos fixas que permitiam a constituição de uma ficção de rompimento, bem como, a contínua fundação de novos tempos no mundo que foi contemporâneo a esses personagens.

Pensando nessa instituição como uma criação vinda da necessidade moderna de erguer um vínculo entre o seu tempo de existência e um passado que lhe funda, é possível pensar o museu como uma das manifestações dessa época com alguma noção mais nítida e perene de passado presentificado e rememorado em patrimônios e monumentos.

Não é objetivo neste texto a constituição de uma genealogia dessa instituição, apenas procura-se brevemente dar a ver algumas especificidades do seu surgimento no modelo que vigorou até, pelo menos, a segunda metade do século XX e que lhe impregnou de missões e funções que foram lentamente sendo alteradas. No entanto, como uma instituição que guarda em seu gene esse modelo lida com a dificuldade de precisar o próprio tempo a que se refere e cuja memória ou rastro ou registro pretende guardar, expor, preservar e produzir sentido "ampliando a esfera do ser contemporâneo em nossa sociedade", quando a própria noção de ser contemporâneo resvala por entre uma série de dissensos? Como precisar o que é o contemporâneo? Qual o lugar do Museu de Arte Contemporânea diante desse impasse? Como se situa um Museu de Arte Contemporânea que atua fora de centros hegemônicos de produção e circulação de arte? Alguns desses temas norteiam o artigo apresentado aqui.


SIMÕES, Igor Moraes. Sobre luzes, escuros e museologia radical em um breve apontamento acerca do MACRS. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 28-47, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

Essas dúvidas e, poderia se dizer, desassossegos, surgem no instante em que um projeto de tese está sendo construído pelo autor tendo como tema o conceito de montagem na história contemporânea da arte, tomando como objeto o Museu de Arte Contemporânea do Rio Grande do Sul e suas exposições. Logo, o que aqui se lê ainda são fios soltos, leituras que sopram no ouvido e fazem pensamento a cada encontro. Para tentar estabelecer alguns limites para o fluxo de ideias que surgem na escrita estabeleceu-se tratar primeiramente sobre a noção de contemporâneo, tomando como base a discussão proposta por Agamben e aliando outros autores que tratam do tema (Claire Bishop, Canclini, Georges Didi-Huberman, Aby Warburg, Walter Benjamin). Logo em seguida, seguem-se alguns apontamentos acerca do Museu de Arte Contemporânea com ênfase à noção de Museologia Radical, de Claire Bishop. A partir disso, pensam-se as especificidades que cercam a missão e problematiza-se a posição do MACRS como uma instituição pública fora dos principais eixos de circulação e produção artística. Encerra-se este estudo com um retorno à placa, que lançada no ar – como o osso que cruza o tempo no filme de Kubrick – tornou-se o dispositivo (Agamben, novamente) para brevemente se pensar acerca da especificidade do MACRS.

**Sobre a tentativa de precisar o que é o contemporâneo ou como ver na escuridão**

A década de 1960. A década de 1970. A queda do Muro de Berlim e suas consequências, em 1989. A queda das Torres Gêmeas em Nova York, em setembro de 2001. Quatro momentos em que se desliza a noção de uma datação próxima para o início da experiência do que chamamos contemporaneidade. Eventos e marcas ocidentais europeias e norte americanas que serviram de mote para pensar a experiência do existir em nosso tempo, no Ocidente.

No texto *"O que é o contemporâneo?"* (2009), que retoma a lição inaugural do curso ministrado pelo italiano Giorgio Agamben junto à Faculdade de Arte e Design de Veneza, o autor se debruça sobre o que é o contemporâneo. Um dos primeiros pontos da parada é na noção de Nietzsche do "Intempestivo". No entanto, é a partir


SIMÕES, Igor Moraes. Sobre luzes, escuros e museologia radical em um breve apontamento acerca do MACRS. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 28-47, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

da leitura de Barthes que Agamben chega à premissa de que "o contemporâneo é o intempestivo". Interessa, aqui, a segunda noção de contemporaneidade introduzida pelo autor. A definição de contemporâneo como "aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro (AGAMBEN, 2009, p. 62)*."* Assim, todos os tempos são para aqueles que lhes são contemporâneos, obscuros. Contemporâneo, assim seria aquele que sabe ver essa obscuridade. Escrever é um mergulho nas trevas do presente entendo-as como indissociáveis das luzes, mas como uma parte delas. Em outras palavras, para o filosofo italiano, há de se encontrar por entre todos os fachos de luz a sua escuridão. Há de se mergulhar na noite do seu tempo. Mas o escuro aqui não representa a inatividade diante de uma treva que é vazia de pensamento e ação, pelo contrário. Aludindo a noções da neurofisiologia, mais especificamente a função das *off-cels*[2]*,* o autor chama-nos a tentar distinguir e neutralizar as luzes e agir sobre o escuro.

Assim, para o italiano*:*

> [...] contemporâneo é aquele que percebe o escuro do seu tempo como algo que lhe concerne e não cessa de interpelá-lo, algo mais do que toda a luz, dirige-se direta e singularmente a ele. Contemporâneo é aquele que recebe em pleno rosto o facho das trevas que provêm do seu tempo. (AGAMBEN, 2009, p.64).

Como as estrelas e as galáxias que projetam uma luz que nunca nos alcança, por entre o véu da noite escura, o contemporâneo nos escapa continuamente. Assim, é através do reconhecimento de uma cisão com o próprio tempo em que estamos que reside a possibilidade de compreender e ser contemporâneo, e essa compreensão evoca outros tempos passados que se presentificam como uma espécie de matriz (ou ruína) que nos permite estar em um tempo que nunca estamos de fato. Como na moda, que continuamente evoca o passado, a cada lançamento de coleção, para se pôr no instante presente que é sempre fugidio. Algo como a Clarice Lispector de "Água Viva" (1973) que se propõe a *"*captar o instante já, que já não é mais posto que tornou-se um novo instante*"*.

[2] "[...] os neurofisiologistas nos dizem que a ausência de luz desinibe uma série de células periféricas, da retina, ditas precisamente off-cels, que entram em atividade e produzem aquela espécie particular de visão que chamamos o escuro." (AGABEN, 2009, p.63).



SIMÕES, Igor Moraes. Sobre luzes, escuros e museologia radical em um breve apontamento acerca do MACRS. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 28-47, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

Dessa forma, o contemporâneo seria também:

> [...] aquele que dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de "citá-la" segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder. (AGAMBEN, 2009, p.72).

Há de se levar em conta, então, um convite a pensar o contemporâneo como algo que evoca tempos que não são aquele em que estamos, mas cisões nele. Através dessas cisões e das sobrevivências de tempos outros operamos estratégias que nos permitem percebê-lo por entre aquilo que é não a luz do nosso tempo, mas sua sombra, e que nos lança continuamente para "o ontem", "o hoje", "o agora" e "o mais tarde".

Ainda sobre as dificuldades de precisar sobre o que é o contemporâneo, Claire Bishop (2014) demonstra os deslizamentos provocados na tentativa constantemente móvel de situar a contemporaneidade e a impossibilidade do uso dessa noção em uma acepção universal, diante das particularidades locais. A autora cita, para exemplificar sua proposição, as mudanças entre a noção de contemporâneo, como a experiência pós-guerra, substituída, logo a seguir, pelas mudanças epistemológicas formuladas pela década de 1960 e 1970 e, mais tarde, para a queda do comunismo e a ascensão dos mercados globais no contexto ocidental, comparando essas periodizações instáveis com a particularidade da noção de contemporâneo em sociedades como a China, a Índia e a África.

Bishop, a partir das formulações de Peter Osborne, Boris Groys[3] e Agamben, salienta que as discussões sobre o contemporâneo tendem a recair sobre duas tendências básicas: "These discursive approaches seem to fall into one of two camps: either contemporaneity denotes stasis [...] or it reflect a break with postmodernism by asserting a plural and disjunctive relationship to temporality". (Bishop, 2014, p.19).

[3] O modernismo caracterizou-se como o desejo de superar o presente em nome da realização de uma glória futura (Vanguardas, utopias stalinistas). O contemporâneo em contraste é caracterizado por um prolongado período infinito e potencial que apresenta um "delay' desde a queda do comunismo.


SIMÕES, Igor Moraes. Sobre luzes, escuros e museologia radical em um breve apontamento acerca do MACRS. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 28-47, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

Aqui talvez se possa entrever uma abertura para compreender porque trabalhos como o de Aby Warburg (2013) e suas leituras por Georges Didi-Huberman (2012) tem se tornado tão impactantes nas abordagens recentes da história da arte e, ainda, o pensamento da história como narração (O narrador) e como colagem (Passagens,2006) e sua articulação com a noção de montagem (Benjamin,1994). No entanto, embora esses autores estejam operando na construção das noções que temos utilizado para pensar a história da arte e posicionar o historiador como uma figura próxima da imagem do "montador fílmico"[4], não é objetivo deste artigo apresentar essas discussões especificamente e, sim, dar a ver alguns desdobramentos que as tentativas de apreender a noção de contemporâneo têm trazido para a discussão sobre a história, a teoria e a crítica da arte em articulação com uma de suas mais caras instituições, o museu e em específico os museus de arte contemporânea.

Néstor García Canclini (2012), fala-nos de uma sociedade que chega ao século XXI sem paradigmas de desenvolvimento que possam dar conta de explicá-la. Apenas "relatos dispersos e fragmentados". Uma "sociedade sem relato". Para o autor, as duas últimas narrativas de um século que iniciou duas vezes foram a queda do muro de Berlim, e sua promessa de um mundo sem fronteiras, e a queda das torres gêmeas. Quando trata dessa sociedade, Canclini refere-se menos a falta de relatos e mais à "condição histórica na qual nenhum relato organizou a diversidade em um mundo cuja interdependência leva muitos a sentirem falta dessa estruturação" (CANCLINI, 2012, p.25). Podemos afirmar, então, que do fim das grandes narrativas aventadas pela pós-modernidade e das promessas de morte da arte e da história, adentramos em um outro momento, onde o choque entre a dimensão do global e do local criam regras ao mesmo tempo gerais e específicas para a busca de respostas sobre o que é ser contemporâneo. Antes de buscar qualquer resposta que tente desatar o nó que o tema apresenta, o que tentamos aqui é demonstrar as dificuldades que se impõem quando se tenta utilizar o termo

[4] Tema do projeto de tese do autor deste artigo.


SIMÕES, Igor Moraes. Sobre luzes, escuros e museologia radical em um breve apontamento acerca do MACRS. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 28-47, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

contemporâneo para definir existências individuais e coletivas ou ainda encontrar não modelos, mas alternativas para instituições como o museu de arte contemporânea.

**O que é contemporâneo nos museus de arte contemporânea ou é possível ser um museu contemporâneo de arte contemporânea?**

Toma-se emprestada a pergunta de Claire Bishop (2014), no seu *"*Radical Museology*",* para tentar estabelecer algumas questões que acompanham o objetivo deste artigo. Pensemos: Se a experiência da contemporaneidade exige coragem para enxergar o escuro de maneira ativa para além da fácil e enganadora luz: como se colocam os museus de arte contemporânea dentro desse contexto? O museu destinado a um tempo tão impreciso possui no seu DNA uma missão de instituição destinada a guardar, preservar e expor. No entanto, a arte a que se refere o museu de arte contemporânea é fruto de uma experiência completamente diversificada em relação ao tempo histórico que faz alusão. Uma experiência histórica feita de montagens e sobreposições e que continuamente nos lança em diferentes direções.

A partir do ensaio de Rosalind Krauss, "O museu do capitalismo tardio", Claire Bishop analisa o museu de arte contemporânea do século XXI tentando chegar a seguinte questão: "O que é o contemporâneo nos museus de arte contemporânea?" Para Bishop, esses museus hoje podem ser apontados como aqueles que apresentam maior engajamento histórico e político com seu tempo[5]., e, ainda, são aqueles que conseguiram na passagem dos anos 90 se desvencilhar da ideia do grande projeto arquitetônico em detrimento do seu conteúdo. A autora cita então três experiências europeias que se enquadrariam em uma possível *"*Museologia Radical": O Van Abbe Museum, em Eindhoven; o Museu Nacional Centro de Arte

[5] Today, However, a more radical model of the museu mis taking shape: more experimental, less architecturally determined, and offering a more politicized engagement with our historical moment. Three Museum's in Europe: The Van Abbmuseum in Eindhovem, the Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofia in Madrid, and Muzej sodobne umetnosti Metelkova (MSUM) in Ljubljana- are doing more than any individual work of art to shift our perception of art institutions and their potencial" (Bishop, 2014, p.25).


SIMÕES, Igor Moraes. Sobre luzes, escuros e museologia radical em um breve apontamento acerca do MACRS. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 28-47, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

Rainha Sofia, em Madri; e o Museu Sodobne Umetnosti Metelkova (MSUM), em Ljubljana. Mas, em suas considerações finais, a autora aponta que utilizar as estratégias desses museus significa menos estabelecer um modelo de museu contemporâneo de arte e mais pensar em como essas instituições se posicionaram diante da arte, da história e do tempo. A autora estabelece a dificuldade de precisar a arte a que temos nomeado contemporânea. O conceito de contemporâneo/arte contemporânea alude à divergência de posições e à mudança constante na definição. A categoria surge em 1945 para diferenciar a arte do pós-guerra estadunidense em relação à arte europeia. Logo em seguida, refere-se à arte das décadas de 1960 e 1970 acompanhada de toda a crítica institucional, em substituição ao termo moderno, que recentemente tende a ser visto como o período do alto modernismo, deslocando novamente o uso do termo para a arte produzida a partir de 1989, com a queda do comunismo, deslocando o ocidente para uma nova era. Assim, como a noção de tempo recai, em termos gerais, sobre duas noções, podemos também perceber nas instituições museais em fins do século XX e início do XXI dois caminhos mais recorrentes (desde que se compreendam as diversas bifurcações que cada um deles apresenta): de uma lado temos o museu surgido na década de 1990, aliado à noção de turismo cultural.

Grandes projetos arquitetônicos que constroem ou redimensionam áreas urbanas e que apresentam a arquitetura como um dos atrativos que vão chamar a atenção do público desde a sua fachada ou da zona que recupera pela sua presença. Em muitos casos, o acervo não é exatamente a questão mais importante nessas instituições e, sim, o acolhimento de mostras e exposições que cumpram o objetivo de transformar o prédio construído em uma instituição de visibilidade local e ao mesmo tempo global. O recebimento de exposições estão atreladas a nomes estrelados ou emergentes, tanto de artistas como de curadores, e permitem a criação de redes de relações que dialogam diretamente com as feiras internacionais de arte, as casas prestigiosas de leilão, as galerias e os grandes colecionadores. Nesse modelo de museu contemporâneo que não necessariamente dedica-se ao contemporâneo como tema complexo tornam-se visíveis as relações de trocas


SIMÕES, Igor Moraes. Sobre luzes, escuros e museologia radical em um breve apontamento acerca do MACRS. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 28-47, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

simbólicas e materiais que configuram o atual sistema das artes. Em âmbito internacional, O Museu de Arte de Teshima – projetado por Ryue Nishizawa, arquiteto premiado pelo Premio Pritzker, em 2010, e pela artista japonesa Rei Naito – abriu suas portas em 2010 na zona portuária de Takamatsu, no Japão. A arquitetura impactante formada por uma espécie de semiabóbada com uma entrada circular no teto e uma outra em uma das laterais da construção que dá acesso ao público é a principal atração e o principal elemento no projeto de revitalização da área. Repare-se que em nenhum momento fez-se menção a alguma particularidade da constituição do seu acervo. Para Couto,

> Desde os anos 90, temos assistido uma verdadeira "museumania", com o surgimento de um grande número de novas instituições culturais, algumas das quais de forte impacto arquitetônico, e com organização de megaexposições, que passaram a atrair a atenção de um número significativo de pessoas. (2012, p. 24).

Essas instituições tendem a se enquadrar em uma dinâmica espetacular em que o número de visitantes é um dos principais indicadores do sucesso ou insucesso da empreitada. No fim do ano de 2014, no Brasil, a exposição de obras de "Salvador Dalí", no Instituto Tomie Othake, dividia a atenção da mídia cultural com a mostra de Ron Mueck, na Pinacoteca em São Paulo. Nas matérias dos jornais do centro do país, o principal destaque eram as filas e a grande afluência de público. Durante uma visita à exposição de Dalí, registradas em algumas imagens também se podia perceber uma nova relação do público com as exposições. Em alguns momentos, grande parte das pessoas estava ao lado ou mesmo na frente dos trabalhos expostos enquanto câmeras de celulares e *tablets* registravam sua presença na mostra; presença que ganharia destaque a partir dos subsequentes compartilhamentos da imagem em redes sociais. Não há aqui espaço ou intenção de profundar essa nova relação do público com esse modelo de mostra e instituição. Não há também uma nostalgia de épocas passadas de contemplação silenciosa diante da dimensão sagrada que a obra de arte ressoava no interior do seu templo: o museu. Há apenas a constatação de um modelo de instituição cultural, público e exposição que podem ser observadas na relação que os modelos de política cultural


SIMÕES, Igor Moraes. Sobre luzes, escuros e museologia radical em um breve apontamento acerca do MACRS. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 28-47, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

fizeram ressoar em diferentes partes do mundo a partir da década de 1990. Após as décadas da crítica institucional nos anos de 1960 e 1970, quando artistas e diferentes agentes do território artístico questionaram em bloco todas as premissas do que é arte, incluindo seus objetos, seus espaços expositivos, o mercado e a própria noção de autoria artística, assistimos a partir dos fins da década de 1980, uma nova organização que se aliava ao crescimento das políticas neoliberais de Margaret Tatcher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos, em convergência também como uma nova geração de artistas como os americanos da "Picture Generation" nova-iorquina – uma geração que não estava interessada nos debates políticos e ideológicos das décadas anteriores e que, por sua vez, assimilava e jogava com um tempo de disseminação dos bens de consumo e das imagens produzidas por esses bens. O museu deixa gradativamente de ser alvo de ataque e contestação e passa a ser uma das estratégias de jovens artistas em busca da validação de sua produção e de visibilidade no sistema. Compreende-se aqui, este modelo de museu, como aquilo que Agamben chama de "as luzes de nosso tempo". No entanto, compreende-se a "Museologia Radical", de Claire Bishop, como uma fresta, uma possibilidade de pensar um museu que se escreve e inscreve a partir de uma tentativa de olhar para além das luzes do tempo presente sem necessariamente rejeitá-las.

Os três casos apresentados por Bishop são uma outra alternativa para situar a instituição museu no século XXI. Os museus citados tem em comum o fato de apresentarem projetos que problematizam a complexidade do ser contemporâneo e ser museu na contemporaneidade. Nos Projetos do Van Abbe Museum, a coleção de arte moderna é continuamente pensada a partir de proposições como o "Play Van Abbe", um projeto de 18 meses que incluía exibições, projetos, performances, leituras e discussões sobre novas formas de mediação entre arte e público, tendo o contexto como alvo. Para Bishop: "With the social and political changes of the last 20 years in mind, the museum uses *Play Van Abbe* to ask topical questions about the identity and objectives of museums and cultural heritage organisations more generally" (BISHO,2014, p 33.). Uma das etapas mais interessantes nas estratégias


SIMÕES, Igor Moraes. Sobre luzes, escuros e museologia radical em um breve apontamento acerca do MACRS. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 28-47, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

adotadas no museu foi a exposição realizada em 2009, chamada "Time Machine: Museum Modules[6]". A exposição podia ser entendida como uma "exposição sobre exposições", ou seja, sobre estratégias utilizadas em instituições de arte de diferentes partes do mundo para exibir as obras de seus acervos e os discursos que essas montagens engendravam. A mostra incluía os famosos displays transparentes desenhados por Lina Bo Bardi para o MASP, apresentando ainda obras e mobiliários de museus como o MOMA e do Museu de Arte Americana de Berlim.

O Museu Rainha Sofia, fundado em 1992, ocupa dois enormes prédios no centro de Madri. A estrutura antiga tem origem em um antigo prédio do século XVII e uma grande extensão projetada por Jean Nouvell. A princípio baseado no modelo tradicional de mostras individuais ou coletivas, o museu nos últimos anos tem adotado uma autocrítica da representação espanhola do colonialismo, posicionando a Espanha e sua história em um grande contexto internacional de revisões (Bishop) O Rainha Sofia foi também sede para experiências como a exposição "Atlas, ou como levar o mundo nas costas" curada por Georges Didi-Hubermann, no ano de 2010-2011. O percurso escolhido pelo crítico e historiador consiste em trabalhar a história como uma "arqueologia de sensibilidades" onde se desmancham as lógicas fixas da imagem, registradas pela historiografia, pela história da arte, ou pelas intenções do artista para deixar aberto um vão produtivo onde o quadro se torna um lugar de diferentes operações e relações, e a imagem/obra passa a ocupar o lugar de um dispositivo onde tudo pode vir a começar continuamente. Abre-se espaço para um tempo anacrônico estabelecido pelo ontem e o hoje não como lugares fixos, mas como aspectos próximos e continuamente contaminados. Bishop cita como exemplo a exposição "Da Revolta à Pós Modernidade (1962-1982)". Para ela, a exposição resume uma das mais notáveis características da coleção e de sua forma de exposição: a presença de filmes e literatura cercando os trabalhos visuais e instigando maneiras de ver e pensar uma exposição de acervo engajada histórica e

[6] Disponível em: <http://vanabbemuseum.nl/programma/detail/?tx_vabdisplay_pi1%5Bptype%5D=19&tx_vabdisplay_pi1%5Bproject%5D=611>. Acesso em: 18 de janeiro de 2015.

politicamente e que tem uma atenção declarada às questões das revisões da história e da arte. Segundo a autora, o que está em jogo na instituição madrilena é menos se as pessoas irão ao Museu e mais como elas verão os trabalhos. O Museu acredita que necessita constantemente encontrar novas formas de mediação e solidariedade entre a cultura intelectual e erudita e os movimentos sociais, entendidos como as movimentações que se dão na sociedade, fora do museu.

O Museu de Arte Contemporânea de Metelkova ou MSUM abriu suas portas em Auttumn, na Eslovênia, em 2011. Localizado em uma antiga base militar iugoslava, tornou-se o epicentro da cultura alternativa na cidade. O Museu não é comparável ao Van Abbemuseum e muito menos ao Rainha Sofia. Parte da inclusão no estudo da autora se dá por constituir-se em um museu com dificuldades financeiras em uma pequena cidade fora dos grandes centros do sistema da arte. Cabe ainda ressaltar que, entre os três museus apresentados, o MSUM apresenta ainda um caso onde a arte contemporânea está marcada por "múltiplas modernidades". Pode-se pensar que o marco da contemporaneidade naquela região é a independência da Eslovenia apenas em 1991 – o que faz com que a instituição tente constantemente conciliar dois projetos conflitantes: o desejo de representar um estado-nação recente e a "obrigação de abarcar uma arte contemporânea globalizada que insiste em um perfil transnacional (e algumas vezes pós nacional)"

A descrição dos casos estudados por Bishop servem aqui como ferramentas para pensar o implemento de alternativas para a instituição museu, em especial, os museus de arte contemporânea, em nosso tempo. Acima de tudo, em sua breve formulação de uma museologia radical deixa claro o desejo de não ser um modelo, uma saída, e ela aponta questões negativas em cada um dos museus estudados. Não se busca o modelo, mas uma posição; uma posição diante do tempo histórico, político e econômico em que está inserido o museu de arte contemporânea.

**O MACRS no Século XXI: breves considerações e o retorno à "placa"**

Como se posiciona o Museu de Arte Contemporânea do Rio Grande do Sul diante do seu tempo? Fundado em 1992, no então governo de Alceu Collares, o


SIMÕES, Igor Moraes. Sobre luzes, escuros e museologia radical em um breve apontamento acerca do MACRS. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 28-47, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

MACRS é o foco de investigações deste autor no projeto de tese que pretende pensar a montagem como uma forma de compreensão da história da arte na contemporaneidade. O foco da pesquisa recai sobre as exposições dessa instituição, ou seja, na maneira como a partir das escolhas curatoriais e das redes que se estabelecem neste ínterim são determinadas (ou não) as construções das narrativas produzidas pelo Museu. No entanto, aqui neste artigo, como já mencionado anteriormente, não é a exposição, mas, antes de tudo, o texto da placa de 04 de março de 2012 que serve de ponto de partida para os movimentos de pensamento que se esboçam neste escrito. Em especial a frase que encerra o texto comemorativo: "ampliando a esfera de presença do ser contemporâneo em nossa sociedade".

Em sua pesquisa acerca dos museus de arte contemporânea no Brasil, Emerson Dionísio (2010) analisa a partir de algumas premissas surgidas no cruzamento entre a história, a arte e a museologia, nove museus brasileiros de arte contemporânea. No primeiro capítulo do livro que se origina de sua tese, o autor cita um breve texto que acompanha uma mostra itinerante do MACRS, no ano seguinte à sua criação, 1993. Ali, segundo Dionísio, está resumida a missão a que essa instituição se propõe. Entre elas estão os objetivos de "pesquisar, preservar e divulgar um acervo de arte contemporânea regional, nacional e internacional". No entanto, mais adiante no mesmo texto da mostra pode-se ler que o MACRS se vê surgindo entre duas dimensões: a real – feita das parcas condições daquele momento – e a utópica, chamada de aquele "não lugar" que deve ser buscado e incrementado no futuro[7]. Um "não lugar" a ser buscado e incrementado no futuro.

[7] "Cientes da tarefa proposta e das dificuldades inerentes a um projeto que se configura quase utópico, nos propusemos o IEAVI, a Direção do MAC e sua comissão Curadora, trabalhar em duas linhas de atuação: O MAC Real, ou seja aquele de que dispomos hoje, buscando manter e incrementar suas atividades dentro das condições mínimas de trabalho existente, e o MAC utópico, aquele não lugar que propomos que se estabeleça no mais curto espaço de tempo possível como um espaço qualificado para o cumprimento do seu papel." (in Dionísio, 2010, p.20)


SIMÕES, Igor Moraes. Sobre luzes, escuros e museologia radical em um breve apontamento acerca do MACRS. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 28-47, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

Segundo argumenta Dionísio, essa pode ser compreendida como uma síntese do que acontece com os nove museus brasileiros de arte contemporânea por ele pesquisados. Todos se situariam nestas duas frentes que reúnem o real e o utópico desde as suas fundações.

Para mover-se nesse contexto é necessário ressaltar que a instabilidade das instituições de arte no Brasil é uma recorrência histórica. Mesmo diante da crítica institucional das décadas de 1960 e 1970, os artistas, críticos, curadores, historiadores e outros agentes se colocavam em uma situação paradoxal. De um lado, argumentavam pelo fim das paredes do museu, como no MAC, de Walter Zanini; na dissolução do objeto, como nas propostas de Lygia Clark, Helio Oiticica, Artur Barrio entre outros; e, ao mesmo tempo, se engajavam na busca da implementação de um sistema artístico ativo, com financiamento a museus públicos e galerias mais ativas que pudessem permitir o trânsito das propostas artísticas do período (Couto, 2012). Portanto, sempre estivemos entre o utópico e o real, com algumas ressalvas que incluem o atual estágio da implementação do sistema de arte no Brasil, vindos na esteira do desenvolvimento e visibilidade econômica no país nos últimos anos e o aumento da participação de artistas, galerias e curadores brasileiros no cenário internacional, bem como o incremento das feiras de arte.

Porém, quando fala-se do MACRS, há a referência a uma instituição periférica, atuante fora dos grandes eixos da arte mesmo em nível nacional. Logo, aqui esse “não-lugar”, que pode inclusive ser traduzido na falta de uma sede definitiva nos 22 anos de existência do Museu, é algo que ressoa e aumenta as dúvidas acerca de qual é a posição do Museu diante do contemporâneo. Como este museu no extremo sul do país estabelece estratégias para encontrar e se posicionar como um MUSEU de Arte CONTEMPORÂNEA em um tempo onde o próprio CONTEMPORÂNEO é atravessado por definições instáveis e onde a arte que é adjetivada da mesma forma escapa às antigas formas de catalogação, guarda e exposição? Esse artigo não traz essas respostas, nem é esse seu objetivo. Antes, cabe a quem se dedica à pesquisa em história, teoria e crítica levantar problemas como esses e não necessariamente apontar saídas, posto que elas não são


SIMÕES, Igor Moraes. Sobre luzes, escuros e museologia radical em um breve apontamento acerca do MACRS. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 28-47, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

definitivas ou determinadas por modelos que possibilitem relatos convincentes ou narrativas que assosseguem as dúvidas.

No último mês de 2014 e nos primeiros de 2015, o Museu exibiu em suas salas provisórias na Casa de Cultura Mario Quintana, a exposição "MAC 21: Um museu do novo século". Além de marcar o fim da gestão do seu então diretor André Venzon, a mostra também apresentava as novas aquisições da casa que em texto de abertura da exposição afirma-se já ser formado por mais de 1900 trabalhos entre doações de artistas e aquisições ali apresentadas. O texto assinado pelo diretor do Museu explica que, a partir da análise desse acervo, se percebeu a necessidade de complementá-lo com trabalhos de artistas que sendo considerados nomes significativos para a arte contemporânea nacional não estavam presentes ou estavam de maneira menos satisfatória que a desejada. Ali também é possível encontrar a afirmação de que desde sua fundação o museu teria passado pelo menos quase duas décadas sem aquisições de obras representativas da arte contemporânea brasileira. Os trabalhos expostos foram adquiridos por meio do Prêmio de Artes Plásticas Marcantonio Villaça/Funarte/MinC, concedido ao Museu em 2011, sendo os trabalhos escolhidos e curados pelo professor e historiador da arte Paulo Gomes.

Ao todo, 21 artistas[8] de renome nacional e "reconhecida trajetória" ou emergentes no cenário das artes visuais contemporâneas foram alocados à coleção, nas palavras do diretor, que também se refere a um catálogo a ser publicado. Cabe ainda salientar que no mesmo escrito de Venzon são reforçadas e reiteradas a missão do museu que repetem as já referenciadas aqui, e apresentadas no material de 1993. Agora, ao se referir às novas aquisições e às transformações passadas pelo museu nos últimos anos, o diretor afirma[9] que:

[8] Os artistas cujos trabalhos passaram a integrar a coleção do MACRS a partir do Premio Marcantonio Villaça, são: Alfredo Nicolaiewsky, Carlos Pasquetti, Carlos Vergara, Cildo Meireles, Denise Gadelha, Elaine Tedesco, Gil Vicente, Henrique Oliveira, Jorge Menna Barreto, Lucia Koch, Maria Lucia Cattani, Nelson Leirner, Paulo Bruscky, Regina Silveira, Rochele Costi, Rodrigo Braga, Rommulo Conceição, Rosângela Rennó, Saint Clair Cemin, Téti Waldraff e Walmor Correa.

[9] Todos os textos e trabalhos da mostra bem como views das salas de exposições foram registrados pelo autor deste artigo através de fotografia.



SIMÕES, Igor Moraes. Sobre luzes, escuros e museologia radical em um breve apontamento acerca do MACRS. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 28-47, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

> Objetiva-se agora projetar o MACRS entre os museus brasileiros similares, preenchendo lacunas de seu acervo em relação à história da arte recente em nosso país e democratizando o acesso do público à arte contemporânea. Em face deste outro Museu, mais aberto, comunicativo e abrangente, a instituição renova sua missão de pesquisar e preservar a arte contemporânea regional, nacional e internacional desenvolvendo propostas educativas que visem à compreensão deste campo da arte em suas várias modalidades. Dessa Maneira, O MACRS deve continuar a ser uma instituição que vincule e promova o diálogo entre a grande diversidade de abordagens criativas em artes visuais e as linguagens artísticas contemporâneas (Venzon, 2015)

O texto do curador Paulo Gomes exposto na entrada de uma das salas que recebem a mostra, com o título "Projeto MAC-21-premissas e decisões", expõe de maneira clara e concisa os critérios para a seleção de artistas e obras que deveriam ser adquiridas a partir do projeto premiado. Segundo ele, a escolha passou não só por uma análise dos artistas que faziam parte do acervo do MACRS, mas também buscou aquilo que ele chama de "colecionismo responsável" em consonância com as funções de um museu público, estatal. Levou-se então em consideração o acervo do Museu de Arte do Rio Grande do Sul-MARGS, como também outros acervos públicos do município de Porto Alegre, como as Pinacotecas da Prefeitura e do Instituto de Arte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Levantou-se como critério para  função que era atribuída ao curador, qual seja a seleção, de trabalhos dos artistas selecionados no projeto, a representatividade do trabalho no contexto da trajetória do artista, a relevância para o acervo do MACRS, a representatividade da obra do artista em outros acervos públicos do Rio Grande do Sul e a complementaridade da obra do artista junto a esses segmentos. Consta ainda que os trabalhos selecionados tentaram abranger desde artistas com produção das décadas de 1960 e 1970 e já consagrados até a produção de artistas emergentes, esses últimos caracterizados por formar um grupo com "vínculo orgânico e consistente com a atualidade e que estão em plena potência criativa". Ainda na montagem da mostra, a curadoria optou por justapor a cada trabalho um breve texto que apresenta o contexto das escolhas junto aos artistas e, na maioria dos casos, o critério das escolhas do trabalho em específico.


SIMÕES, Igor Moraes. Sobre luzes, escuros e museologia radical em um breve apontamento acerca do MACRS. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 28-47, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

O MACRS objetiva marcar sua chegada ao século XXI investindo na complementação e formação de um acervo que, segundo os critérios adotados, é eleito como consistente e abrange a produção local e nacional. Essas intenções ficam claras nos nomes dos artistas escolhidos e nos trabalhos que passam a fazer parte do acervo do Museu. No entanto, mesmo levando em conta essas novas aquisições, como serão as estratégias que produzirão visibilidade para esse acervo? Qual a posição tomada pela instituição a partir de agora? Logicamente um museu público, suscetível às oscilações políticas e as trocas de governo, enfrenta problemas particulares para dar continuidade a um projeto que preveja de maneira mais clara a longo tempo. No entanto, é necessário que se volte à frase da placa e se pergunte agora e, por ora, pela última vez: Que contemporâneo é esse que o MAC vai dar a ver a partir desses trabalhos, e, mais longe: Que contemporâneo é esse que o MACRS escolhe para "reafirmar sua missão através de projetos que relacionem os diversos agentes do campo da arte e o público, ampliando a esfera de presença do ser contemporâneo em nossa sociedade"? Que ser contemporâneo é esse? Que esfera? Qual a posição a ser tomada? Qual o caminho para que o MAC encontre a sua particular Museologia Radical?

São questionamentos como esses que, no percurso da pesquisa que vem sendo empreendida por esse autor, apontam para a história da arte como montagem em analogia ao procedimento do montador fílmico. Talvez porque não nos seja possível apreender uma ou outra noção de contemporâneo operada pelo museu em uma única exposição ou na análise das aquisições e/ou da existência individual de cada trabalho na reserva técnica da instituição. Provavelmente seja preciso entender essas narrativas possíveis como cambiantes, como fluídas, posto que se alteram a partir da mobilidade trazida por cada nova exposição proposta, a partir das novas relações sugeridas entre os objetos e proposições curatoriais, que tendem pela reiterada apresentação a constituir novas e instáveis narrativas acerca do contemporâneo, lançadas pelo MAC.


SIMÕES, Igor Moraes. Sobre luzes, escuros e museologia radical em um breve apontamento acerca do MACRS. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 28-47, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

**Referências**

Agamben, Giorgio. *O que é o Contemporâneo?* e outros ensaios. Chapecó: Ed. Argos, 2009.

ANTELO, Raúl. Um atlas contra o vento. In: *Alea.* vol. XIII, Número 1- Janeiro-Junho de 2011.

BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Trad. de Irene Aron. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: *Obras escolhidas*: Magia, Técnica, Arte e Política. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

BULHÕES, Maria Amélia (org.); ROSA, Ney Vargas da; RUPP, Bettina; FETTER, Bruna. *As novas regras do jogo*: o sistema de arte no Brasil. Porto Alegre: Ed. Zouk, 2014.

BISHOP, Claire. *Radical Museology*: or, What´s "Contemporary" in Museums of Contemporary Art. London: Koenig Books, 2014.

COUTO, Maria de Fátima Morethy. *Museu de Arte e Crítica Institucional in Instituições da Arte.* Dionísio, Emerson e Maria de Fatima Morethy Couto (orgs). Porto Alegre: Ed. Zouk, 2012.

DIONÍSIO, Emerson. *Museus do fora*: A visibilidade dos acervos de arte contemporânea no Brasil. Porto Alegre: Ed. Zouk, 2010.

CANCLINI, Néstor García. *A Sociedade sem relato*: antropologia e estética da eminência. São Paulo: Ed. Edusp, 2012.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *A imagem Sobrevivente*: História da Arte e Tempo dos Fantasmas segundo Aby Warburg. Rio de Janeiro: Ed. Contraponto, 2013.

GOMES, Paulo. *Texto de abertura da exposição Mac 21*: um museu do novo século: (Texto: Projeto Mac 21-Premissas e decisões). Porto Alegre: MAC, 2014.

KRAUSS, Rosalind. *The Cultural Logic of the Late Capitalist Museum*. October. Vol. 54, (Autumn, 1990), p. 3-17. Disponível em: The MIT Press <http://www.jstor.org/stable/778666>. Acesso em: 10 de janeiro de 2015.

LESKOV, Nikolai. A Sentinela. In: *Homens Interessantes e outras histórias*. Tradução de Noé Oliveira Plicarpo. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2012.

LISPECTOR. Clarice. *Água Viva*. São Paulo: Círculo do Livro, 1973.

MORETTI, Franco. *O Burguês*: entre a história e a literatura. São Paulo: Três Estrelas, 2014.

RAUNIG, Gerald and Gene Ray (eds). *Art and contemporary Critical Practice*: Reinventing Institutional Critique. Londres: Mayfly Books, 2009, (PDF).

VENZON, André. *Texto de abertura da exposição*: MAC 21: um museu do novo século. Porto Alegre: Mac, 2014.

WARBURG, Aby. *A renovação da Antiguidade Pagã*: contribuições científico-culturais para a história do renascimento europeu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.



SIMÕES, Igor Moraes. Sobre luzes, escuros e museologia radical em um breve apontamento acerca do MACRS. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 28-47, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 15 – Número 30 – Julho/Dezembro 2015

# Leitura de partituras musicais: uma pesquisa-ação sobre os processos de ensino e aprendizagem

**Bruno Felix da Costa Almeida**[1]
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS
**Cristina Rolim Wolffenbüttel**[2]
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

**Resumo:** Este texto apresenta os resultados da pesquisa que objetivou refletir sobre a ação docente do professor/educador musical, aliada aos conceitos sobre história, história da música, educação musical, psicopedagogia musical e neurociência, estabelecidos, a priori, à realização da investigação-ação sobre o processo de ensino-aprendizagem de leitura de partituras musicais, por parte de jovens estudantes. A pesquisa contou com o envolvimento de dez alunos com idades entre 9 e 13 anos. Todo o trabalho foi realizado a partir da inserção dos autores deste texto em uma escola pública municipal da cidade de Montenegro, parceira da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Os resultados desta pesquisa apontam para a pertinência dos processos de ensino e aprendizagem de partituras musicais, bem como da importância da adequação dos mesmos ao serem desenvolvidos trabalhos com a faixa etária investigada.

**Palavras-chave**: Música; educação musical; leitura de partituras musicais.

**Abstract:** This article presents the results of research that aimed to reflect on the teaching activities of the teacher/music educator, together with the concepts of history, music history, music education, musical educational psychology and neuroscience, established from to the realization of research-action on the process of teaching and learning of reading musical scores, by young students. The survey counted on the participation of ten students aged 9 to 13 years. All work was carried out from the insertion of the authors of this text in a public school in the city of Montenegro, a partner of the State University of Rio Grande do Sul, through the Institutional Program Initiation Grant to Teaching (PIBID). These results point to the relevance of teaching and learning processes of musical scores, as well as the importance of adaptation thereof to be developed work with the age group investigated.

**Keywords**: Music; music education; reading musical score.

## 1. Introdução

[1] Especialista em Ensino de Artes pela Universidade Cidade de São Paulo. Bacharel em Piano pelo Núcleo de Música da Universidade Cruzeiro do Sul. Atualmente, cursa Graduação em Música: Licenciatura e Pós-Graduação em Educação Musical na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

[2] Doutora e Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Especialista em Informática na Educação Ênfase em Instrumentação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Licenciada em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordena o curso de Especialização em Educação Musical na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade de Montenegro.



ALMEIDA, Bruno Félix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Leitura de partituras musicais: uma pesquisa-ação sobre os processos de ensino e aprendizagem. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 48-72, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

A importância de realizar um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura de partituras musicais visando, através de uma pesquisa-ação, à construção da prática docente é evidenciada através desta pesquisa, como interlocução entre a história da música e a pedagogia musical. A pedagogia da música, por sua vez, ocupando-se das relações entre pessoas e músicas (KRAEMER, 2000), sobre a construção de aprendizados através da interação aluno e o professor.

Para tanto, o referencial teórico foi constituído de estudos sobre a representação da escrita musical (SINCLAIR, 1990; SOUZA, 2006), conceitos sobre a psicologia da educação (MOREIRA, 1985), estudos sobre a psicopedagogia musical (GAINZA, 1988) e estudos da neurociência (CONSENZA; GUERRA, 2011).

Esta pesquisa objetivou investigar o processo de ensino-aprendizagem de partituras musicais por parte de jovens estudantes, partindo dos questionamentos: Como ocorre a aprendizagem da leitura de partituras musicais por parte de jovens estudantes? Quais as metodologias adequadas para o aprendizado de partituras musicais? Partindo desses questionamentos, foram investigados dez alunos com idades entre os 9 e os 13 anos, todos eles de uma escola pública municipal da cidade de Montenegro/RS. Vale salientar que esta pesquisa foi possível devido à inserção dos autores deste texto na referida escola, tendo em vista a parceria mantida com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, através Subprojeto Pibid/Música.

Os alunos investigados acolheram o projeto, bem como a pesquisa, tendo participado da Oficina de Teclado, durante 12 encontros. Além das aulas de teclado, também foram trabalhados com os alunos elementos de teoria e percepção musical.

Considerando-se que a notação musical foi o foco desta investigação, trata-se, a seguir, da mesma, apontando conceitos básicos utilizados.

## 2. Notação e pedagogia musical


ALMEIDA, Bruno Félix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Leitura de partituras musicais: uma pesquisa-ação sobre os processos de ensino e aprendizagem. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 48-72, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

Em se tratando da importância da notação musical como um sistema de representação gráfica de escrita (ZAGONEL, 2013), fatos sobre a construção desse processo são relacionados através da história da música. Schafer (2011, p. 176) descreve que “a notação musical foi a primeira tentativa sistemática de fixar outros sons, além dos da fala, e seu desenvolvimento ocorreu gradualmente, por um longo período, que se estende da Idade Média ao século XIX”. Tal desenvolvimento foi estimulado pela evolução composicional dos procedimentos musicais, pois, desde os primórdios, a música faz parte do cotidiano das civilizações, transitando entre momentos de religiosidade, rituais, festividades, dentre outros. E foi durante a Idade Média que ocorreu sua consolidação enquanto linguagem, devido ao surgimento de composições mais elaboradas, exigindo uma notação mais precisa, sendo possível relembrar, posteriormente, a música através de sua forma escrita (CANDÉ, 1980; GROUT; PALISCA, 1988; SOUZA, 2006).

Mais recentemente surgiu a importância de manter o legado musical, através do entendimento de sua representação gráfica, ou seja, através da partitura musical foi possível reproduzir os sons musicais sistematizados por nossos antepassados, ou mesmo por nós mesmos, em momentos de criação, para que, após, também fosse possível refletir e aprimorar conceitos sobre composição, além de reprodução (SOUZA, 2006). Neste sentido, surgiu a preocupação de se estabelecer um processo de ensino-aprendizagem dos elementos gráficos que a constituem.

A partir da pedagogia musical, que trata do ensino e aprendizagem da música, entende-se que “a tarefa científica é descrever e verificar as premissas, condições, metas, conceitos, discursos, métodos e resultados da produção do conhecimento, assim como adicionar a prática da pesquisa e a elaboração de teorias” (KRAEMER, 2000, p. 53) que reflexões sobre a psicopedagogia musical, educação musical e conceitos das neurociências serão relacionados para constituir o processo de compreensão do texto musical, a partitura.

Considerando a música como uma linguagem, Guedes e Souza (2006) discutem sobre o diálogo entre a língua escrita e o conteúdo da língua portuguesa e

apontam que pode ser relacionado ao processo de conhecimento e de apropriação da escrita musical, quando tratado no âmbito músico-educacional. Para os autores, "numa primeira instância, ensinar a ler é alfabetizar, levar o aluno ao domínio de códigos mais elaborados e mais especializados" (GUEDES; SOUZA, 2006, p. 138). Entende-se, então, que a importância da alfabetização é uma tarefa fundamental para que seja possível reconhecer os códigos, sejam eles do âmbito da escrita da "língua mãe" ou de qualquer outra escrita que envolva o processo de reconhecimentos gráficos.

Além do conteúdo específico, história da música e teoria musical, que constituem os saberes de apropriação do professor em primeira instância, pois "não podemos ensinar nem pensar de forma criativa sobre o ensino daquilo que nós não compreendemos" (SWANWICK, 2003, p. 14), a importância do relacionamento entre professor e aluno é evidenciado para se obter resultados satisfatórios sobre o processo de ensino-aprendizagem (GAINZA, 1988). Tendo em vista esses saberes, apresentou-se a importância de estabelecer o processo de construção do conteúdo por parte do aluno, tendo, também, o professor a prerrogativa de aliar conceitos da educação, particularmente do ensino-aprendizagem, com vistas a potencializar o trabalho a ser realizado para a pesquisa-ação. Procurou-se, assim, trabalhar com os conceitos musicais de forma significativa (MOREIRA, 1985).

Os conceitos relativos às neurociências, também focados nesta pesquisa, particularmente os que se relacionam ao âmbito educacional, surgiram de forma complementar mais recentemente, com vistas a facilitar, para a educação, o entendimento sobre os mecanismos cerebrais utilizados durante o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando-o entender particularidades apresentadas pelos educandos, bem como possíveis facilidades (destrezas) e dificuldades que podem surgir devido às limitações neurológicas (CONSENZA; GUERRA, 2011).

A partir desses pressupostos, esta pesquisa-ação constituiu-se em um diálogo entre história, história da música, pedagogia musical, psicopedagogia musical, educação musical e alguns conceitos da neurociência, com reflexões sobre


ALMEIDA, Bruno Félix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Leitura de partituras musicais: uma pesquisa-ação sobre os processos de ensino e aprendizagem. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 48-72, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

a prática docente, as observações em campo e a reflexão sobre os conceitos musicais apontados sobre o processo de ensino-aprendizagem de partituras musicais por parte de jovens estudantes.

**2.1. Pedagogia musical**

O conhecimento musical delineado para esta investigação partiu do pressuposto epistemológico da educação musical, apontado nos estudos de Kraemer (2000), fundamentado em dois princípios básicos: a prática músico-educacional e o conhecimento pedagógico-musical.

Estes, por sua vez, constituem parte do referencial teórico que integra esta pesquisa-ação que objetivou traçar, em paralelo, a construção dos conceitos pedagógicos musicais por parte do professor/educador musical, entrelaçados às práticas educacionais desenvolvidas durante o processo de ensino-aprendizagem de leitura de partituras musicais.

Segundo Kraemer (2000), a pedagogia musical se ocupa com as relações entre as pessoas e as músicas, tendo em vista os aspectos de apropriação e de transmissão. Desta forma, o caráter sociológico da música influencia na relação professor/aluno, dentro do âmbito educacional. De acordo com Silva (2012), ao tratar sobre a filosofia e as concepções dos ideais do educador musical húngaro Kodály, pode-se comparar ao pensamento epistemológico de Kraemer (2000). Para Kodály, as aulas de música devem ser regularmente oferecidas nas escolas, de modo a propiciar momentos de apreciação e reflexão sobre o fazer musical, tornando a alfabetização e as habilidades musicais parte da vida do cidadão. Do mesmo modo, em complemento aos conceitos de música como elemento de integração social e de apropriação educacional, Silva (2012) explica que, de acordo com Kodály, “ser musicalmente alfabetizado inclui o apropriar-se da música com capacidade de pensar, ouvir, expressar, ler, escrever utilizando a linguagem musical tradicional” (p. 57), sendo possível, assim, constituir, através da pedagogia musical, o cidadão a partir das vivências musicais.


ALMEIDA, Bruno Félix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Leitura de partituras musicais: uma pesquisa-ação sobre os processos de ensino e aprendizagem. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 48-72, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

Além dos fatores pedagógicos envolvidos na constituição da ação docente através da pesquisa-ação, foi importante reforçar o conceito de união da pedagogia da música e a musicologia como fontes que se entrelaçam para compreender a música (KRAEMER, 2000). Neste contexto, a ação docente musical foi constituída por apropriações sobre a história da música, tendo na musicologia fonte de informações, pois esta se ocupa em investigar os fatos musicais ocorridos durante a evolução da humanidade. Kraemer (2000, p.59) salienta este fato ao citar Edler e Helms, dizendo que "é advertido que a pedagogia musical não seria capaz de viver sem a musicologia, pois a construção de uma teoria pedagógico-musical só poderia ser realizada significativamente, se ela fosse inserida no campo geral da música".

Dentre os aspectos pedagógicos estritos, a consideração à vida humana sobre a ótica da educação, formação, instrução e didática, ocupadas por teorias da educação pelo viés dos processos que constituem o ensino-aprendizagem, questionando as perspectivas e possibilidades do agir pedagógico de forma geral para se apropriar e adaptar ao contexto músico-educacional, a relação educação e musicologia se estabelece (KRAEMER, 2000).

A pedagogia musical preocupa-se com a educação do indivíduo inserido na realidade, buscando desenvolvê-lo, através da aprendizagem musical. Assim, é importante que o educador musical possa se apropriar dos conceitos da pedagogia da música, entendendo-a como um processo que permite a construção do conhecimento integrado ao mundo, alicerçando a base musical.

## 2.2. Panorama histórico

A música, enquanto linguagem, a partir da perspectiva abordada nesta investigação, contempla historicamente a importância da escrita musical, sendo atribuídas contextualizações do âmbito linguístico, social e cultural ocidentais, traçando um paralelo entre a escrita convencional, para contextualizar a construção dos símbolos musicais e seus respectivos significados até a contemporaneidade.


ALMEIDA, Bruno Félix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Leitura de partituras musicais: uma pesquisa-ação sobre os processos de ensino e aprendizagem. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 48-72, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

É importante considerar que, conforme Souza (2006, p. 208) explica, “muitas tradições musicais neste planeta são aprendidas e transmitidas oralmente”, ou seja, não somente através da escrita musical “formal” a música é transmitida e ensinada, sua disseminação ocorre também na oralidade entre gerações e povos.

Contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem da leitura de partituras musicais, a ligação entre história geral, história da música e, principalmente, da pedagogia musical traz uma importante contribuição para a construção desta investigação. Estes levantamentos retomam a contribuição de uma importante ligação entre a música e as relações sociais humanas. Para Swanwick (2003), a construção da identidade musical de uma sociedade ou região acontece, também, com influências externas, tendo fatores influenciadores de regiões díspares para a realização musical cultural. Por este ponto de vista, a música de determinadas regiões não é o único fator para determinar comportamentos e relações sociais, visto que a influência de outros povos e “estilo(s)” de música é agregada à constituição musical regional.

Quando o homem primitivo descobriu a possibilidade de sistematizar seus processos cotidianos, impondo suas vontades à natureza – elaboração do cultivo de vegetais e domínio do controle de animais, pôde compreender que viver em tribo (comunidade) poderia proporcionar-lhe tempo para a realização de outras tarefas que ainda não eram desenvolvidas. Foi neste momento que, concomitantemente ao surgimento da escrita, a dedicação à arte começou a surgir na história da humanidade (CANDÉ, 1980).

Avançando na linha de tempo da história geral e considerando-se as primeiras manifestações artísticas surgidas por volta de 5.000 a.C., pode-se partir de dados histórico-musicais presentes no tripé constituído por música, homem e religião que estiveram presentes, desde os primórdios, bem como da concepção inicial sobre a escrita musical ocidental, que será posteriormente tratada. Os primeiros relatos encontrados que comprovam manifestações musicais retomam a ligação que, já na mitologia grega, era apontada, atribuindo “à música origem divina e


ALMEIDA, Bruno Félix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Leitura de partituras musicais: uma pesquisa-ação sobre os processos de ensino e aprendizagem. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 48-72, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

designava como seus inventores e primeiros intérpretes deuses e semideuses, como Apolo, Anfião e Orfeu" (GROUT; PALISCA, 1988, p. 17). Candé (1980, p. 16) descreveu que, na Grécia antiga, "se fazia música para as necessidades da religião, da magia, da medicina, da guerra... mas também para o próprio prazer pessoal e para o prazer dos outros, os ouvintes [...]" – Salienta-se que, para esta investigação, foi importante o aprofundamento dos dados históricos sobre manifestações musicais e culturais, a partir da Grécia antiga, não desqualificando quaisquer outras manifestações musicais que, porventura, tenham acontecido antes desta civilização.

Avançando na trajetória da história da música, há na Bíblia relatos sobre o surgimento de uma escola de música fundada cerca de 1.000 a.C., por Samuel (CANDÉ, 1980); além deste, no Antigo Testamento, em I Samuel (16:23) há uma passagem que descreve a libertação de um aflito através do poder da música (GROUT; PALISCA, 1988). Tais descrições retomam a música como um componente indissociável à religiosidade, ressaltando sua devida importância ao cenário social e cultural do período em questão.

Ao focar o surgimento da música ocidental, a partir da Idade Média, é fundamental apontar as contribuições deixadas pela Grécia antiga, da qual estudiosos conseguiram resgatar fragmentos musicais para estabelecer uma interpretação sobre a sociedade grega através de sua música e, principalmente, entender como se constituía o processo de escrita musical do período, que influenciou consideravelmente a música da liturgia católica.

A herança musical grega vai além de estudos e análises sobre as "partituras musicais" encontradas. Tratados sobre a teoria musical grega ou harmonia, como a chamavam na época, foram encontrados e também analisados. Elementos como notas, intervalos, gêneros, sistemas de escalas, tons, modulação e composição melódica, dentre outros, foram descritos em um extenso compêndio escrito por Aristóxeno, por volta do ano 300 a.C., intitulado *Elementos de Harmonia*, que, posteriormente, serviu como referência para a música eclesiástica, como explicam Grout e Palisca (1988):


ALMEIDA, Bruno Félix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Leitura de partituras musicais: uma pesquisa-ação sobre os processos de ensino e aprendizagem. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 48-72, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

> Dizer que a música da igreja primitiva tinha em comum com a grega o fato de ser monofônica, improvisada e inseparável de um texto não é postular uma continuidade histórica entre ambas. Foi a teoria, e não a prática, dos gregos que afetou a música da Europa ocidental na Idade Média. Temos muito mais informações acerca das teorias musicais gregas do que acerca da música em si. (GROUT; PALISCA, 1988, p.19).

É possível considerar que a herança da teoria musical grega se consolidou a partir da retomada feita através da música praticada na igreja primitiva, sendo possível associar a relação com os aspectos composicionais, tendo a monofonia – música com uma única linha melódica – e o texto como norteadores do discurso musical.

A contribuição da música grega para os membros da igreja primitiva pode ser considerada como um ponto de partida para se chegar ao processo da escrita musical contemporânea. Mas, alguns questionamentos podem resultar: Como era o processo de escrita musical durante a Grécia antiga? Como este procedimento de escrita evoluiu, a partir da apropriação feita pelos músicos medievais? Neste sentido, Kraemer (2000) aponta informações sobre a importância de se desenvolver uma investigação que busque informações dentro do contexto histórico para se constituir o processo de ensino-aprendizagem:

> O esforço por uma possível investigação completa sobre o pensamento e a ação pedagógico-musicais no passado contribui para o reconhecimento do homem como ser cultural, e oferece uma contribuição para o esclarecimento de perguntas sobre quais problemas, quais posições e situações pertencem, sobretudo, à apropriação e à transmissão de música. (KRAEMER, 2000, p.54).

Os aspectos tratados contribuem para a constituição de “uma consideração histórica [que] coloca à disposição conhecimentos históricos sobre origem, continuidade e mudanças de ideias, conteúdo e situações pedagógico-musicais [...]” (KRAEMER, 2000, p. 54) alinhando os dados ao processo constitutivo desta investigação.

Considerando-se os fatores históricos e histórico-musicais apontados, a música desenvolvida na Grécia antiga é o referencial utilizado para o desenvolvimento da música na Igreja Católica, pois é a partir da necessidade de


ALMEIDA, Bruno Félix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Leitura de partituras musicais: uma pesquisa-ação sobre os processos de ensino e aprendizagem. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 48-72, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

conseguir reproduzir a música criada em momentos diferentes, e o mais fiel possível da sua idealização, que se começou a criar notações que pudessem remeter a formas de execução musical.

A música litúrgica, que, anteriormente, fixava-se no texto, começou a apresentar sinais de evolução que iam além da métrica determinada pela letra litúrgica escolhida para cantar nos momentos de ofício religioso. Indicações de parâmetros sonoros (altura, duração, intensidade e timbre) eram imprecisas, pois não havia indicações que pudessem remetê-las de forma pertinente ao músico executante.

> Uns cinquenta anos depois da morte de Carlos Magno, os monges imaginaram um sistema de sinais (ponto, vírgulas, acentos) sem nenhuma precisão, para se recordarem das curvas melódicas. Esses sinais chamavam-se <<neumas>>. [...] Mas tiveram a ideia de colocar os sinais mais acima ou abaixo, conforme os sons eram mais agudos ou mais graves. [...] Depois, traçaram linhas horizontais para determinar certos sons (uma para *fá*, depois uma segunda para *dó* depois ainda outras). A partir do século XI, a notação tornou-se completamente decifrável para os especialistas de hoje. (CANDÉ, 1980, p. 20).

Mesmo com a tentativa de solucionar os problemas referentes à execução musical, as primeiras indicações de execução adicionadas pelos monges sobre a letra das músicas de ofício eram quase indecifráveis, impossibilitando sua compreensão tal qual foi destinada, isto por volta do século IX. A partir do século XI, com a adição de linhas que indicavam uma altura “definida”, foi possível realizar uma leitura mais deliberada das indicações; foi a partir do século XIII que a notação musical começou a se configurar de maneira mais precisa. Mas foi por volta do século XVII que a notação de figuras musicais que indicam tempos de duração chegou à forma aproximada como atualmente é concebida.

Candé (1980) relaciona o aprimoramento da notação à evolução do estilo composicional, pois, com base em uma notação musical mais precisa, foi possível compor música com maior grau de complexidade. A partir de então, o processo de criação se apropriou de recursos que possibilitaram a execução da obra em


ALMEIDA, Bruno Félix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Leitura de partituras musicais: uma pesquisa-ação sobre os processos de ensino e aprendizagem. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 48-72, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

momentos posteriores, tendo em consideração as dimensões aproximadas de quem a compusera.

Para fins deste estudo, se fez pertinente referenciar o que explica Souza (2006), sobre a importância de reconhecer a linguagem musical através de sua representação gráfica:

> Como em outras linguagens, a importância da notação musical é permitir o registro para que a execução de uma peça musical possa ser corrigida, aperfeiçoada e que a mesma possa ser executada por outras pessoas. Isto é, ela serve como apoio para a repetição e execução de obras musicais. Como em outras áreas, a escrita permite armazenar e fixar o texto musical fazendo dele um objeto de repetição e reflexão, além de superar, em minutos, a capacidade de armazenamento individual de qualquer conhecimento. (SOUZA, 2006, p. 212).

Legitimar a escrita musical como linguagem é considerá-la instrumento contribuinte para a continuidade da história da música. Apesar de nos dias atuais existirem recursos de gravação em áudio e vídeo para que, posteriormente, seja possível conhecer as ideias sistematizadas de uma composição musical, conhecer o sistema de representação de notação musical possibilita reproduzir, refletir e aprimorar. A este respeito, Souza (2006) comenta sobre obras já criadas, não desconsiderando a importância da música transmitida de forma oral em nossa cultura, mas valorizando o contexto da criação musical, a partir de um sistema, como qualquer outra linguagem existente em nossa cultura, como uma forma de representação específica de acesso a todos que queiram compreendê-la para interpretar partituras musicais. Isso permite que a música faça parte de um sistema complexo e quase completo, através de sua notação. Mas, ainda assim, dependente da interpretação de quem a executa, sendo a partitura uma espécie de norteadora de ideias e promotora da criatividade interpretativa de quem a executa ao instrumento. A notação não é a música em si, mas é a estrutura que permite o seu surgimento momentâneo de sons guiados a partir de dela.

### 2.3. Perfil docente


ALMEIDA, Bruno Félix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Leitura de partituras musicais: uma pesquisa-ação sobre os processos de ensino e aprendizagem. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 48-72, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

Na importância de estabelecer um perfil docente para que seja possível alinhar a apropriação dos dados musicais (teóricos e históricos) aos saberes pedagógicos (abordagem do conteúdo em sala de aula) para a construção do processo de ensino-aprendizagem de partituras musicais, tendo o instrumento teclado como elemento associativo para a observação da ocorrência do aprendizado, foram adotados os conceitos de teoria da aprendizagem propostos por David Ausubel e Jerome Bruner durante esta investigação.

Apresentando, inicialmente, os conceitos da teoria de Jerome Bruner, utilizados na literatura de Moreira (1985), o teórico estabelece o processo de ensino através do chamado currículo em espiral, que, por sua vez, "significa que o aprendiz deve ter oportunidade de ver o mesmo tópico mais de uma vez, em diferentes níveis de profundidade e em diferentes modos de representação" (p. 38). Logo, a aprendizagem acontece através de descobertas, mas de forma orientada pelo professor, que auxiliará o estudante, levando-o, através do trabalho pedagógico-musical, à solução de problemas ou a descobertas (MOREIRA, 1985).

A teoria de Ausubel aponta, também, informações sobre o processo cognitivo dos alunos. Para ele, "a aprendizagem cognitiva é aquela que resulta no armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende" (MOREIRA, 1985, p. 61). Porém, o centro de sua teoria recai sobre a aprendizagem significativa, que acontece "quando a nova informação ancora-se em *conceitos ou proposições relevantes* preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz" (MOREIRA, 1985, p. 62). Assim, o aprendizado ocorre quando o aluno relaciona as informações apresentadas pelo professor/educador às informações que ele já possui. Portanto, entende-se a importância de o professor conhecer a cultura de seus alunos, para realizar o trabalho em sala de aula, pois, quando não há relações da informação apresentada pelo professor ao contexto de vivências do aluno, o processo de aprendizagem pode ser prejudicado, ou mesmo não acontecer, ou acontecer de forma mecânica, que Ausubel define no momento em que o aluno "decora" a informação. No dito "decorar", a aprendizagem pode se tornar menos significativa,


ALMEIDA, Bruno Félix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Leitura de partituras musicais: uma pesquisa-ação sobre os processos de ensino e aprendizagem. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 48-72, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

distante da realidade que o aluno conhece, necessitando que este elemento se torne significativo, para que não caia em esquecimento. Então:

> Portanto, a assimilação é um processo que ocorre quando um conceito ou proposição *a*, potencialmente significativo, é assimilado sob uma ideia ou conceito mais inclusivo, já existente na estrutura cognitiva, como um exemplo, extensão, elaboração ou qualificação do mesmo. (MOREIRA, 1985, p, 67).

Sendo o cérebro humano considerado a parte mais importante do nosso sistema nervoso, as teorias de aprendizagem relacionadas acima são justificadas através de conexões neurais que são realizadas dentro do cérebro quando, no decorrer do processo de aprendizagem, realizam novas ligações entre si, fortalecendo-se (CONSENZA; GUERRA, 2011). Utiliza-se, neste sentido, a ajuda da neurociência, que postula:

> Aprendizagem nada mais é do que esse constante e complexo processo pelo qual o cérebro reage aos estímulos do ambiente e ativam sinapses (ligações entre os neurônios por onde passam os estímulos), tornando-as mais "intensas". A cada novo estímulo, a cada repetição de um comportamento que queremos que seja consolidado, temos circuitos que processam as informações, que deverão ser então consolidados, porque na medida em que aprendemos, mais modificações ocorrem no cérebro. (FLOR; CARVALHO, 2011, p. 223).

No entanto, é importante salientar que, no contexto da neurociência, quando se fala em repetição, não se considera o processo de "repetir" aliado à finalidade "decorar", mas sim, como um processo que permite ao aluno, através da interação com elementos de aprendizagem, tornar significativos e consolidados os mecanismos apreendidos.

Nesta perspectiva de análise, utilizando a psicopedagogia musical e, de acordo com Gainza (1988, p. 34), "a aprendizagem se concretiza com a aquisição – consciente ou não – de uma série de capacidades ou destrezas no campo sensorial, motor, afetivo e mental". Ou seja, no processo de ensino aprendizagem, como o que envolve o âmbito da presente pesquisa, que alia conceitos teóricos e práticos, questões estabelecidas através do relacionamento com o instrumento musical (teclado) podem estimular o processo que oportuniza o aparecimento de destrezas


ALMEIDA, Bruno Félix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Leitura de partituras musicais: uma pesquisa-ação sobre os processos de ensino e aprendizagem. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 48-72, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

em relação ao manuseio do instrumento. Desta forma, é possível tornar significativo o processo de reconhecimento dos sinais gráfico-musicais (partitura) à produção da música efetivamente através da execução instrumental. A autora complementa, ainda, contextualizando que "a educação e, portanto, a educação musical, deve ser considerada como uma contribuição sistemática ao processo de desenvolvimento integral (bio-psicossocial) do ser humano" (GAINZA, 1988, p.88), a ser interpretado como a relação do indivíduo com o seu corpo, mente e sociedade na qual está inserido.

Em se tratando do relacionamento do aluno com a música, Swanwick aponta a importância de reconhecer o processo de aquisição musical por parte do educando, além do contexto do ensino formal:

> Grande parte da experiência musical, certamente, terá lugar fora das salas de aula e não será limitada por nenhum tipo de programa formal [...] A música se estende além das salas de aula para dentro da rede social de escolas primárias, secundárias e faculdades como comunidades educacionais, e para o resto do mundo lá fora. (SWANWICK, 2014, p. 153).

Apesar desta visão sobre a expansão da música além do ambiente educacional, o autor considera que a força da educação está aliada aos valores que transcendem a cultura, através da reflexão crítica em pensar sobre ela (SWANWICK, 2014), e explica que "a exposição a outras culturas ajuda-nos a entender algo da nossa" (SWANWICK, 2003, p. 37). Ou seja, o processo que é desenvolvido em torno da educação musical deve estabelecer relações com os ambientes internos e externos aos espaços educacional, social e cultural.

Após a apresentação dos fundamentos teóricos utilizados nesta pesquisa, são apresentados os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da mesma.

## 3. Procedimentos metodológicos

A proposta de investigação para a coleta das informações que constituem o presente trabalho utilizou a observação da realidade dos alunos, incluindo a abordagem qualitativa, ferramentas de conhecimentos (técnicas) e a interpretação criativa dos dados, relacionada à capacidade pessoal e sensível do pesquisador

(MINAYO, 2013). Portanto, foi através de apontamentos qualitativos, evidenciando referências epistemológicas, que permitiram a aproximação e a interação nesta pesquisa, através do trabalho em campo (MINAYO, 2013), por meio da pesquisa-ação, proposta por Tripp (2005).

De acordo com Tripp (2005), "a pesquisa-ação educacional é, principalmente, uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos" (p. 445). É na pesquisa-ação que o investigador adquire a oportunidade de coletar as informações necessárias à sua pesquisa, por meio de ciclos de observação, tendo seu propósito a partir do questionamento: Como posso melhorar a minha prática? (TRIPP, 2005). Naiditchf (2010, p. 1) reitera esta vertente afirmando que "a pesquisa-ação se desenvolve na medida em que pesquisadores investigam um problema e sugerem possíveis soluções, visando melhorar sua prática profissional [...]". Além disto, os autores referenciam o ciclo da pesquisa-ação de forma a estruturar o planejamento da ação, ação, observação dos resultados obtidos através da intervenção realizada pelo pesquisador e, após este processo, reflexão sobre as observações e resultados obtidos (TRIPP, 2005; NAIDITCHF, 2010).

"A pesquisa-ação tende a documentar seu progresso, muitas vezes por meio da compilação de um *portfólio*, do tipo de informações regularmente produzidas pela prática rotineira, tais como resultados de testes em educação [...]" (TRIPP, 2005, p. 449). Durante o processo de realização desta pesquisa previu-se a utilização de cadernos (diários de aulas) para documentar as informações ligadas ao relacionamento dos participantes da investigação frente às atividades desenvolvidas, caderno de controle de frequência, avaliação para a verificação de resultados satisfatórios sobre os processos educacionais desenvolvidos, além de atividades auxiliadoras ao processo de construção do conhecimento por parte dos participantes, objetos de investigação desta pesquisa-ação.


ALMEIDA, Bruno Félix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Leitura de partituras musicais: uma pesquisa-ação sobre os processos de ensino e aprendizagem. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 48-72, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

Faz-se importante salientar que, antes da atuação do pesquisador, através da pesquisa-ação, deve-se estar munido de informações referentes aos saberes pedagógicos pertinentes à sua área de atuação, sendo possível obter os resultados necessários à pesquisa. A pesquisa-ação oportuniza o aprimoramento profissional do pesquisador, por meio de sua atuação docente e, posteriormente, pela reflexão sobre a mesma, podendo os resultados obtidos serem aprimorados a cada reaplicação dos ciclos pelo pesquisador. Assim, o ciclo da pesquisa-ação poderá ser retomado pelo próprio pesquisador ou por outro(s) pesquisador(es), quantas vezes forem consideradas pertinentes, sempre tendo como base os resultados obtidos através de uma coleta específica realizada anteriormente, visando ao aprimoramento constante da prática.

Após a realização do trabalho em campo previsto sobre o prisma da pesquisa-ação, os dados coletados foram relacionados aos referenciais teóricos que fundamentam esta investigação: educação, educação musical, psicopedagogia musical e neurociências. Para este propósito, a análise de conteúdo tornou-se adequada. A análise de conteúdo, de acordo com Moreira (1999), constitui-se em uma técnica para a análise dos dados coletados. Para o autor:

> A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos [...] ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. (MORAES, 1999, p. 2).

Este tipo de análise dos dados permite “uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados” (MORAES, 1999, p. 3); sendo assim, há sempre vestígios de interferências do investigador sobre a leitura dos dados.

Para esta pesquisa, foram seguidos os procedimentos de análise dos dados com base em seis questionamentos: 1 – Quem fala? (diz respeito ao objeto de pesquisa, quem é o investigado e quem emite a mensagem); 2 – Para dizer o quê? (o que constitui a mensagem e seu valor informacional); 3 – A quem? (para quem esta mensagem é direcionada); 4 – De que modo? (como esta investigação se


ALMEIDA, Bruno Félix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Leitura de partituras musicais: uma pesquisa-ação sobre os processos de ensino e aprendizagem. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 48-72, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

constrói); 5 – Com que finalidade? (relação com os objetivos da investigação); e 6 – Com que resultados? (definição dos resultados). Após esta etapa, seguiu-se para os processos de análise de conteúdo: 1 – Preparação (codificação dos materiais para serem identificados de forma eficaz posteriormente); 2 – Unitarização (momento de releitura do material para defini-lo em unidades de análise); 3 – Categorização (processo de redução dos dados, salientando os fatos mais relevantes); 4 – Descrição (momento de divulgar, em primeira mão, os resultados da pesquisa) 5 – Interpretação (os dados são interpretados com base na fundamentação teórica estabelecida a priori) (MORAES, 1999).

Em complemento à investigação foram realizadas entrevistas semiestruturadas, propostas por Gainza (1988), sendo os participantes da investigação indagados a partir dos questionamentos: Que tipo de música você costuma ouvir? Que tipo de equipamento(s) sonoro(s) você utiliza para ouvir suas músicas? Você tem acesso à internet para ouvir música? Você possui parente músico? Você já havia estudado música antes da participação na Oficina de Teclado? Se já estudou música, durante quanto tempo isso ocorreu? Qual instrumento? Estes questionamentos se justificam pela importância de conhecer o perfil do aluno, bem como seus conhecimentos sobre música alinhando-os, assim, ao perfil dos resultados pretendidos através da presente pesquisa.

Para MINAYO (2013), a interpretação dos dados gerados por uma investigação ocorre “quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada” (MINAYO, 2013, p. 91). E é a partir desta descrição metodológica que os dados desta investigação são analisados, interpretados e relacionados a partir dos objetivos pretendidos.

Apresentados os principais procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, são apresentados, a seguir, os resultados da mesma.


ALMEIDA, Bruno Félix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Leitura de partituras musicais: uma pesquisa-ação sobre os processos de ensino e aprendizagem. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 48-72, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

## 4. Resultados da pesquisa

### 4.1. Os referenciais para a construção do material didático

Inicialmente, para a elaboração do material pedagógico-musical utilizado durante a Oficina de Teclado, foram consideradas experiências próprias dos pesquisadores como estudantes. Além disso, também compuseram o material, métodos de ensino de teoria musical diversos. Em complementação, outros referenciais sobre teoria e percepção musical foram consultados, tendo Med (1996), Lacerda (1961) e Pozzoli (1983) importante influência na elaboração e constituição desta pesquisa, tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem musical em dois momentos, um prático e um teórico.

A partir destas considerações foi elaborado o material didático utilizado durante a Oficina de Teclado, visando à investigação do processo de ensino-aprendizagem de partituras musicais tendo, também, a contribuição de informações sobre metodologias de ensino, psicologia da aprendizagem para a constituição do referencial desta pesquisa-ação.

#### 4.1.1. O material didático

Para a realização da observação-ação do processo de ensino-aprendizagem de leitura de partituras musicais foi constituído um caderno didático intitulado Curso de Teclado. Este, por sua vez, foi estruturado em três seções. A primeira parte relacionou conceitos da Teoria Musical, com vistas ao entendimento da partitura propriamente dita. Na segunda parte do material foram agregadas três músicas dispostas em ordem gradativa de dificuldade, visando a um estudo progressivo da utilização das mãos direita e esquerda ao teclado. A escolha das músicas contidas nesta seção se deu através de pesquisas sobre metodologias de ensino do instrumento teclado por parte de alunos iniciantes, priorizando um aprendizado de forma dinâmica e fácil.

Na terceira parte foram adicionados exercícios, proporcionando o desenvolvimento da escrita dos elementos gráficos musicais relacionados na


ALMEIDA, Bruno Félix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Leitura de partituras musicais: uma pesquisa-ação sobre os processos de ensino e aprendizagem. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 48-72, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

primeira parte do livro, além de exercícios para identificação das notas musicais tendo a clave de sol como referência.

### 4.2. Estrutura da oficina de teclado

Inicialmente, a Oficina de Teclado foi estruturada para ser realizada em dois grupos de, até, quatro alunos. As aulas ocorreram uma vez por semana, com a duração de uma hora. Nestas priorizou-se a aproximação dos alunos ao instrumento, de modo que eles pudessem explorá-lo, antes do início efetivo do processo de ensino-aprendizagem programado pela pesquisa-ação, para que, posteriormente, fosse possível continuar com as atividades em aulas estruturadas em dois momentos, prático e teórico-musical.

Visto que, no decorrer do desenvolvimento do trabalho junto aos alunos, os mesmos demonstraram amplo interesse em permanecer na sala para participar da aula do grupo seguinte, e vice-versa – as aulas aconteciam semanalmente de forma sequencial, Grupo I no primeiro horário, e Grupo II no horário seguinte – no decorrer das primeiras semanas de aula os alunos do Grupo I passaram a ficar em sala para estarem junto aos alunos do Grupo II, e os alunos do Grupo II passaram a chegar mais cedo para participarem da aula do Grupo I. Ao serem questionados sobre isso, os alunos justificaram a identificação com a Oficina e queriam passar mais tempo em contato com o instrumento e com os colegas. Diante disto, as aulas semanais da oficina de Teclado passaram a ser realizadas em um único grupo de alunos, mas com duração de duas horas. E foi neste formato que a programação para a coleta dos dados prosseguiu.

Para o desenvolvimento das atividades pedagógicas foram planejadas oito aulas, com a possibilidade de ampliação para mais quatro aulas. Então, levando em consideração o interesse dos alunos, a oficina aconteceu num período de doze aulas compreendidas pelo período de junho a outubro de 2015. Contemplou-se, ainda, uma participação dos alunos em uma das atividades comemorativas da


ALMEIDA, Bruno Félix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Leitura de partituras musicais: uma pesquisa-ação sobre os processos de ensino e aprendizagem. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 48-72, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

Escola, através de uma apresentação musical que oportunizou a execução da primeira música aprendida pelos alunos na oficina.

Faz-se necessário enfatizar que o desenvolvimento da Oficina de Teclado foi possível graças à participação do pesquisador no cotidiano escolar, através da existência do PIBID nesta escola, em parceria com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

### 4.3. Os participantes

A seleção dos alunos participantes da Oficina de Teclado aconteceu de forma espontânea por parte dos interessados. As professoras supervisoras, ambas integrantes do PIBID, organizaram a publicação da Oficina de Teclado na escola, oferecendo a participação aos alunos. Os interessados dirigiram-se a ambas, juntamente com suas autorizações de pais ou responsáveis, passando a integrar a proposta.

Assim, esta investigação contou com a participação de dez alunos com idade entre 9 e 13 anos, todos da quarta série do ensino fundamental, sendo que quatro deles desistiram durante a realização das primeiras semanas de aula e seis permaneceram até o final desta investigação.

### 4.4. A realização da oficina de teclado

Durante a realização da Oficina de Teclado foi organizado um “Diário de Aula” para cada aluno, no qual foram relatadas suas participações e rendimentos em relação ao conteúdo de cada encontro. Para o controle de frequência, cada aluno possuía sua folha de “Controle de Frequência” (folha de chamada) para assinar o nome e adicionar a data da realização da aula.

Dentre as atividades propostas, os alunos também contaram com atividades extras às do material didático preparado, como, por exemplo, atividades para fixação de notas musicais, leitura e ditados rítmicos.


ALMEIDA, Bruno Félix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Leitura de partituras musicais: uma pesquisa-ação sobre os processos de ensino e aprendizagem. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 48-72, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

Apesar de o planejamento inicial propor o estudo de três músicas para a pesquisa, durante o desenvolvimento das atividades foi possível estudar duas delas. Mas, estas foram suficientes, frente aos objetivos desta pesquisa-ação, não trazendo nenhum prejuízo à investigação, tampouco aos alunos investigados.

Durante os encontros procurou-se estabelecer uma relação de vínculo com os alunos para que fosse possível avaliá-los individualmente em relação ao seu contexto social, bem como o seu desempenho em relação às atividades propostas. A realização da entrevista possibilitou conhecê-los melhor, bem como saber suas características pessoais, como gostos musicais, os tipos de aparelhos sonoros que costumam utilizar para ouvir suas músicas (tabletes, MP3, computador, dentre outros), se já haviam participado de outras oficinas de música, ou se já tinham estudado algum instrumento musical.

Com relação aos dados coletados, grande parte dos alunos participantes da Oficina de Teclado se propuseram às atividades da oficina por terem um apreço pelo instrumento, mesmo aqueles que tiveram contato pela primeira vez com o teclado através da oficina, evidenciando o interesse em aprender o instrumento por já tê-lo visto na televisão ou em ocasiões musicais nas quais o mesmo estava inserido; alguns dos alunos já tinham participado de cursos de música que visavam ao aprendizado de instrumento musical de forma individual, porém nenhum deles havia participado de um curso específico para aprender a tocar teclado.

Quanto ao questionamento sobre os estilos musicais preferidos dos alunos, houve uma ampla variedade que vai do gospel ao funk, até a música de “amor”, como relatou uma das alunas entrevistadas. Ao questioná-la sobre este “estilo” musical, a resposta foi que não sabia definir, mas que entendia ser o estilo de uma cantora famosa neste estilo.

Analisando os dados coletados através da entrevista, observações, anotações nos diários de aula e relatos dos participantes durante a realização da Oficina de Teclado, foi possível considerar que o interesse dos alunos em aprender a tocar o instrumento teclado e, por consequência, a ler partituras musicais, resultou de forma


ALMEIDA, Bruno Félix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Leitura de partituras musicais: uma pesquisa-ação sobre os processos de ensino e aprendizagem. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 48-72, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

exitosa, por compreenderem que para uma ampliação dos estudos musicais – por mais que seja possível criar composições através de explorações sonoras com os recursos que o teclado oferece, atitude esta que alguns alunos tomaram em momentos de exploração ao instrumento, foi necessário compreender e construir a representação gráfica da linguagem musical para ampliar cada vez mais as suas compreensões em relação ao universo musical. Observou-se, também, que tendo a música um caráter social e integrador, os estudantes buscaram uma ampliação de seus conhecimentos através da linguagem musical, assim como buscam saberes dentro da sala de aula com suas professoras de sua série escolar.

Ao final da realização das atividades da Oficina de Teclado os alunos realizaram uma avaliação, para que fosse possível verificar as informações por eles construídas ao longo das aulas. Esta avaliação foi composta por questões da Teoria Musical. Ao final, solicitou-se que os alunos descrevessem como tinha sido sua experiência em participar da Oficina de Teclado.

Desta última, os resultados obtidos foram muito motivadores, pois nas descrições foi possível perceber que todos haviam gostado de participar das atividades propostas. Uma das alunas escreveu "*Muito legal adorei*"; outro aluno relatou "*Foi legal e divertido*"; um outro descreveu sua experiência de forma mais ampla: "*Legal, conheci gente nova aprendi bastante sobre o teclado e melhorei minha coordenação motora*".

Tais comentários foram de suma importância para a análise dos dados, pois o planejamento previsto visava à integração dos alunos, à cooperação deles uns com os outros no processo de aprendizagem ao teclado e da leitura de partituras musicais. Foi possível, durante os momentos práticos no teclado, proporcionar a integração dos alunos de forma mútua, sendo que eles se ajudavam para atingir o objetivo proposto na aula durante a realização da aprendizagem das músicas.

Embora, no geral, o resultado tenha sido exitoso, alguns dos alunos encontraram dificuldades em executar o instrumento com fluidez. Entende-se que, talvez, eles necessitassem de um tempo maior para esta construção de


ALMEIDA, Bruno Félix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Leitura de partituras musicais: uma pesquisa-ação sobre os processos de ensino e aprendizagem. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 48-72, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

conhecimento, e de forma mais efetiva, do processo de aprendizagem musical ao teclado. Mas, para o propósito desta investigação, qual seja, compreender o processo de ensino-aprendizagem da leitura de partituras musicais por parte de jovens estudantes, foi possível entender que o interesse e o empenho dos alunos envolvidos são as principais fontes para a obtenção dos resultados consideráveis e que o desenvolvimento das atividades por parte do professor/educador musical, aliado à apropriação de metodologias eficazes para o cenário educacional, contribuíram para o resultado satisfatório deste processo por parte de todos os envolvidos.

## 5. Considerações finais

A apropriação de conhecimentos sobre a temática envolvida na presente pesquisa-ação, aliada ao referencial teórico que a constituiu, foi de suma importância para a construção dos conceitos que envolveram a exploração em campo do processo de ensino-aprendizagem de leitura de partituras musicais, que visaram aprimorar a prática docente, bem como, possivelmente, contribuir com o trabalho de profissionais que desta investigação possam se valer para refletir, também, sobre sua prática enquanto professores/educadores.

Compreende-se que, dada a devida importância às teorias da aprendizagem, que refletem importantes resultados aos processos de ensino aprendizagem, a ligação entre a psicopedagogia musical, os conceitos de educação musical e o processo de aprendizagem descrito pela neurociência constroem importantes referenciais para a identidade docente, por permitir reflexões sobre as particularidades observadas no processo de constituição do conhecimento por parte de cada um dos alunos envolvidos nesta investigação.

Pensa-se que, futuramente, a ampliação desta investigação possa originar novos resultados e aprimoramentos sobre as práticas docentes, sempre visando ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos musicais de forma significativa aos estudantes envolvidos.


ALMEIDA, Bruno Félix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Leitura de partituras musicais: uma pesquisa-ação sobre os processos de ensino e aprendizagem. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 48-72, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

Por fim, salienta-se a extrema importância do PIBID como contribuinte para o processo de formação inicial de estudantes da licenciatura, neste caso em especial, a licenciatura em música. Ao possibilitar a inserção em escolas, torna possível elaborar propostas pedagógico-musicais e implementá-las, o que potencializa, significativamente, a construção de uma docência sólida e produtiva.

**Referências**

CANDÉ, Roland de. *O convite à música*. 70. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

CONSENZA, Ramon Moreira; GUERRA, Leonor Bezerra. *Neurociência e educação*: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FLOR, Damaris; CARVALHO, Terezinha Augusta de. *Neurociência para educador*: coletânea para "alfabetização neurocientífica". São Paulo: Baraúna, 2011.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1988.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude P. *História da música ocidental*. Lisboa: Gadiva, 1988.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Não apenas o texto, mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al (orgs.). *Ler e escrever*: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: UFRGS, 2006, p. 137-156.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, abril/novembro, 2000.

LACERDA, Osvaldo. *Compêndio de teoria musical*. São Paulo: Ricordi do Brasil, 1961.

MED, Bohumil. *Teoria da música*. 4ª ed. Brasília: Musimed, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. 33ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MORAES, Roque. *Análise de conteúdo*. Revista Educação, v. 22, n. 37, p. 7-32, Porto Alegre: 1999.

MOREIRA, Marco Antônio. *Ensino e aprendizagem*: enfoques teóricos. São Paulo: Ed. Moraes, 2ª edição, 1985.

NAIDITCHF, F. Pesquisa-ação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO*: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

POZZOLI, Heitor. *Guia teórico-prático para o ensino do ditado musical*. São Paulo: Ricordi Brasileira S/A, 1983.

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo*: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. 2. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály: alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (orgs). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012, p. 57-87.

SINCLAIR, Hermine (Org.). *A produção de notações na criança*: linguagem, número, ritmos e melodias. São Paulo: Cortez, 1990.

SOUZA, Jusamara Vieira. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt (Org.). *Ler e escrever*: compromisso de todas as áreas. 7. Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

SWANWICK, Keith. *Música, mente e educação*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação*: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

ZAGONEL, Bernadete (Org.). *Metodologia do ensino de arte*. Curitiba: InterSaberes, 2013.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 15 – Número 30 – Julho/Dezembro 2015

# Sobre imagens e contato com imagens

**Carmem Lúcia Capra**[1]
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

**Resumo:** Esse ensaio desenvolve uma breve incursão no conceito de imagem, tendo como intenção de fundo o campo da educação. Inicialmente, trata do engendramento entre tempo e espaço na fotografia como possibilidade de fabricação de algo novo, através de ideias de Walter Benjamin. Segue com o jogo empreendido pela palavra e pela imagem em uma tentativa de fender a noção de representação, com Michel Foucault, e a imagem como realização e objeto de passagem na renovação do pensamento, com Georges Didi-Huberman. Ao fim, o conceito duchampiano *inframince* é proposto como um dos estados possíveis para o contato com imagens.

**Palavras-chave:** Imagem; representação; educação.

**Abstract:** This essay aims to provide a brief incursion into the concept of image, having as a background the field of education. Initially approaches the engendering of time and space in photography as possibility of making something new, through Walter Benjamin's ideas. Follow with the game undertaken by word and image in an attempt to break the notion of representation, with Michel Foucault. With Georges Didi-Huberman, the image is understood as realization and object of passage, which interrupts the knowledge and renews the thought. Finally, Marcel Duchamp's *inframince* concept is proposed as one of the possible states for contact with images in education.

**Keywords:** Image; representation; education.

## 1.

Produzimos imagem desde os mais remotos tempos. Isso se tornou um problema a ser discutido somente a partir da gênese da imagem mediada por um aparelho. Ao mesmo tempo em que o debate ao redor da invenção da fotografia no século XIX foi capaz de considerá-la uma prática perversa, pecaminosa – dar existência a uma imagem/criatura de alguém seria comparável ao trabalho divino –, também se reconheceu que, com a imagem fotográfica, veio algo estranho e novo, não redutível ao gênio artístico do fotógrafo e que não quer ou pode extinguir-se no objeto artístico (BENJAMIN, 1993a).

[1]Licenciada em Educação Artística pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente, é professora assistente da Graduação em Artes Visuais: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e doutoranda no Programa de Pós-Graduação da FACED - UFRGS.



CAPRA, Carmen Lúcia. Sobre imagens e contato com imagens. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 73-84, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

A imagem fotográfica implementou uma noção de espaço-tempo muito diferente do que é oferecido por um quadro. Mesmo considerando as garantias necessárias à feitura da fotografia – equipamento e planejamento, por exemplo – e os limites técnicos de seus primórdios, como o longo período de exposição para a sensibilização das chapas[2], o que a fotografia permitiu ao olhar não pode ser encarado simplesmente como o que foi capturado pela câmera, porque, se por um lado os modelos precisavam de apoios e pedestais para aguentarem imóveis a lenta captura da imagem, por outro o resultado em imagem permitiria ao observador tratar com elementos espaço-temporais, um certo "aqui e agora" que constituiu a imagem,

> [...] lugar imperceptível em que o futuro se aninha ainda hoje em minutos únicos, há muito extintos, e com tanta eloquência que podemos descobri-lo, olhando para trás. A natureza que fala à câmara não é a mesma que fala ao olhar; é outra, especialmente porque substitui a um espaço trabalhado conscientemente pelo homem, um espaço que ele percorre inconscientemente. (BENJAMIN, 1993a, p. 94).

Espaço e tempo, alargados na captura da imagem fotográfica, fazem falar os acasos e as menores coisas, mundos de imagens que só podem ter grandeza e possibilidade de formulação na imagem fotográfica.

Então levemos em consideração que, na fotografia antiga, variadas maneiras de engendrar tempo e espaço trabalhavam e eram trabalhadas na constituição da imagem: o longo período de sustentação da pose que fazia crescer o modelo dentro da imagem; a herança da artesania de outras práticas artísticas, necessária ao trabalho do fotógrafo; a luta da luz em um *"continuum* absoluto para sair da sombra". Camada por camada a imagem ia se tornando uma figura com aura, uma "aparição única de uma coisa distante*"* por mais próxima que estivesse do que foi retratado (BENJAMIN, 1993a, p. 101).

Nas condições descritas, imagens com aura são únicas e duráveis, o que se modificou sensivelmente quando as imagens passaram a ser produzidas no campo

2 "Os acessórios desses retratos, com seus pedestais, balaustradas e mesas ovais evocam o tempo em que, devido à longa duração da pose, os modelos precisavam ter pontos de apoio para ficarem imóveis." (BENJAMIN, 1993a, p. 98). No filme "Mr. Turner" (LEIGH, 2014), é possível ter uma ideia na sequência da ida do pintor a um estúdio fotográfico.

da transitoriedade e da reprodutibilidade. O aperfeiçoamento das lentes teria levado à eliminação da aura pelo registro de objetos como espelhos em imagens breves, feitas para a posse rápida. Imagens passaram a evocar a superfície da semelhança com seu objeto ignorando o elaborado afastamento de tempo e espaço necessários à percepção de nós mesmos. O instantâneo na geração da imagem mostra mais do objeto, faz uma imagem aderida a ele, sob a pena da supressão das camadas de espaço-tempo que o observador habitaria.

Um terreno perigoso: assim pensa o filósofo quando analisa a fotografia "criativa", aquela cuja tarefa passa a ser proporcionar a visão simultânea de "(...) resultados mais exatos como símbolos da vida" (BENJAMIN, 1993a, p. 105). Se essa criatividade ou posição morta, para usar as palavras do autor, propagou-se com rapidez, levou à afirmação da imagem fotográfica como fetiche, "(…) cujos traços só devem a vida à alternância das modas." (BENJAMIN, 1993a, p. 105). Nesse sentido, atuar na "fotografia criativa" seria ceder a modos passageiros, da moda.

> Nela se desmascara a atitude de uma fotografia capaz de realizar infinitas montagens como uma luta de conservas, mas incapaz de compreender um único dos contextos humanos em que ela aparece. Essa fotografia está mais a serviço do valor de venda de suas criações, por mais oníricas que sejam, que a serviço do conhecimento. (BENJAMIN, 1993a, p. 106).

Se a energia de uma imagem se der por associação ou aproximação ao mundo, é porque está a serviço de conservar, reproduzir ou ter alguma funcionalidade. Mas se a imagem estabelecer-se por construção – a dita fabricação, por Benjamin –, dando a conhecer algo que não seja a exatidão das coisas, aí poderá proporcionar experimentação e aprendizado.

**2.**

O que um quadro, obra concluída e exposta, produz? O que está no quadro: coisa, ideia, objeto ausente e presentificado? O que existe no espaço entre o objeto e a ideia desse objeto? As palavras parecem pouco eficazes na elaboração de uma resposta, e também às palavras poderíamos replicar as mesmas perguntas.


CAPRA, Carmen Lúcia. Sobre imagens e contato com imagens. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 73-84, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

Foucault (2001) esmiúça uma trama de contradição entre imagem e texto adotando para isso *Les deux mystères. Aube à l´antipode*[3], de René Magritte. O desenho apresenta um cachimbo em um quadro emoldurado, apresentado num cavalete sobre o chão. Nesse quadro, abaixo do cachimbo, está a frase manuscrita: "Isto não é um cachimbo". Acima do cavalete paira uma forma maior, sem suporte ou base, que é outro cachimbo: afirmação do primeiro negado pela frase, uma segunda forma de cachimbo que também "não é um cachimbo".

O desenho faz pensar: aquilo que conhecemos está contido na forma desenhada e no grafismo da palavra? Quanto do objeto conhecido está no desenho, quanto dele está na palavra? Desenho e palavra teriam a pretensão de cercar a ideia, prendendo as coisas, mas Foucault identifica uma armadilha no desenho de Magritte, uma diabrura, como um caligrama[4] cuidadosamente desfeito: "(…) a estranheza dessa figura é apenas a 'contradição' entre a imagem e o texto. Por uma boa razão: ali só poderia haver contradição entre dois enunciados, ou dentro de um único e mesmo enunciado." (FOUCAULT, 2001, p. 249). Porque uma operação anula a outra, incentiva-se o exercício iniciando pela primeira figura e a negação da frase; esse conjunto contraditório fixado em moldura; essa moldura, sobre um cavalete de pontas finas, essa situação com a figura flutuante acima. "Cada elemento da figura, sua posição recíproca e sua relação decorrem dessa operação anulada desde que ela foi realizada." (FOUCAULT, 2001, p. 250).

Forma, espaços e grafia fazem jorrar a rede das significações que perturbam todas as correspondências tradicionais entre linguagem e imagem. Forma e letra, ambos são desenhos. Apresentadas no mesmo espaço do quadro e remetendo-se ao mesmo, não o tratam da mesma forma, pois cada um em seu lugar e tamanho assume uma função, qual seja da coisa, do nome ou do pensamento. Porém o

[3] Disponível em <http://www.christies.com/lotfinder/prints-multiples/rene-magritte-les-deux-mysteres-5705498-details.aspx>. Acesso em: 3 nov. 2015.
[4] Caligrama é uma forma textual, geralmente um poema, cuja configuração tem a forma de que trata o poema. Foucault refere-se ao caligrama como tautologia. Ver <http://www.guillaume-apollinaire.fr/calligrammes.htm> para conhecer caligramas de Guillaume Apollinaire. Acesso em 4 nov. 2015.

filósofo chama a atenção para um semi-silêncio que separa o texto e a figura, a área branca entre uma coisa e outra, uma ausência de espaço onde

> […] a fibra das palavras desapareceu definitivamente. Desaparição que, do outro lado da fenda, o texto constata tristemente: isto não é um cachimbo. […] entre eles não pode passar mais do que a formulação do divórcio, o enunciado que contesta ao mesmo tempo o nome do desenho e a referência do texto. (FOUCAULT, 2001, p. 254).

Mesmo que uma figura tenha semelhança a uma coisa, "(...) e isto basta para que se introduza no jogo da pintura um enunciado evidente, banal, mil vezes repetido (…)" (FOUCAULT, 2001, p. 256), a similitude é quase sempre um jogo silencioso, pois não havendo garantia de lugar comum entre imagem e coisa, nem entre palavra e coisa, imagem e palavra estão liberadas da representação, da afirmação. "Pintar não é afirmar." (FOUCAULT, 2001, p. 263).

O que pode revigorar a relação com imagens é a destituição do lugar comum entre coisa, palavra, imagem e pensamento. Ter que é próprio do trabalho da arte usar de jogos espaciais, testando limites e vãos para desmanchar ligações pré-fixadas, restrições, condicionamentos. Na educação (e na educação em artes visuais), seria muito mais jogar com limites e vãos das imagens, da escrita e do pensamento do que atuar no âmbito do ensino, das pedagogias ou dos estágios de compreensão.

**3.**

Imaginar é fazer imagem na mente. Para Didi-Huberman (2011, 2012), contudo, imaginar tem mais a ver com o real, com realização, do que com fantasia ou frivolidade. Para o filósofo, as imagens tocam o real, e isso não quer dizer que elas o façam para revelar verdades sobre a realidade. Dizer que as imagens tocam o real é para considerar que nesse contato, inflamam-se. As imagens ardem, pois algo lhes acontece, o "com tato" as energiza e as alimenta de uma potência única.

É fácil concordar que a imagem se impõe nos diversos estratos da vida. Mesmo que sirva aos diversos campos do conhecimento humano como documento, obra, monumento ou ciência, se propaga irrestritamente, ao mesmo tempo em que

sofre censura e destruição. Não ocorreu antes na história que a imagem sofresse

> [...] tantos dilaceramentos, tantas reivindicações contraditórias e tantas rejeições cruzadas, manipulações imorais e execrações moralizantes. Como orientar-se em todas estas bifurcações, em todas estas armadilhas potenciais? (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 209).

Essa situação paradoxal possibilita falar mais do caráter ardente da imagem, porém é o caso de traçar outra linha de pensamento, não sobre incidência ou veto, mas sobre sua própria sobrevivência. “Sabemos que cada memória está sempre ameaçada pelo esquecimento, cada tesouro ameaçado pela pilhagem, cada tumba ameaçada pela profanação.” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 210). É o caso de pensar que a condução de uma imagem até chegar a nós acinzenta tal arquivo de duas formas: pelo tempo que cruzou e pelas cinzas de tudo o que ardeu ao seu redor. É como se a imagem que resta, prova da destruição de tantas outras imagens, contivesse uma potencial inflamação na memória do fogo em que não foi dizimada.

Encontramos então um “(...) imenso e rizomático arquivo de imagens heterogêneas difícil de dominar, de organizar e de entender (...)” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 211): fotografias, estampas, pinturas, máscaras mortuárias, miniaturas, ilustrações, objetos, para citar uma variedade de exemplos. Operar com fragmentos de coisas que tanto resistiram como escaparam de desaparecer irá assim solicitar uma arqueologia do saber das imagens, um trabalho tanto de imaginação quanto de montagem. Acontecerá então de ter a imagem como objeto lacunar, de passagem, de montagem e de um não saber para poder em seguida perguntar: o que a imagem pode dar a conhecer?

Claro que, para dar algo a conhecer, a imagem deve antes existir. A permanência física de uma imagem é um fato que não deve mesmo ser negligenciado. Há um profundo valor na persistência das imagens, que aqui não se refere à preservação de documentos ou de antiguidades, mas da possibilidade de contato com um conhecimento que está latente. Imaginação, montagem e não saber são formas de tocar as imagens e, quem sabe, arder com elas.

Nessa abordagem, Didi-Huberman (2012) agrega ideias de outros


CAPRA, Carmen Lúcia. Sobre imagens e contato com imagens. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 73-84, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

pensadores para desvincular a noção de história de uma habitual prática memorativa para uma prática de construção de historicidades por montagem. A partir de Walter Benjamin, considera que a história escovada a contrapelo é a chance de fazer emergir o devir das coisas, das sociedades e das imagens. E com Aby Warburg, a quem importa o nada resultante dos processos de destruição acontecidos na história, é pelos restos sobreviventes que podemos apenas sugerir aproximações[5].

> Porque não está orientada simplesmente, a montagem, escapa às teleologias, torna visíveis as sobrevivências, os anacronismos, os encontros de temporalidades contraditórias que afetam cada objeto, cada acontecimento, cada pessoa, cada gesto. Então, o historiador renuncia a contar "uma história" mas, ao fazê-lo, consegue mostrar que a história não é senão todas as complexidades do tempo, todos os estratos da arqueologia, todos os pontilhados do destino. (DIDI-HUBERMAN, 2012, p.212).

Com isso posto, convém considerar que entender as imagens não seja algo feito sem esforço. Cinzas que chegaram ao presente, não se pode dizer que efetivamente estejam no presente. "E é justamente por que as imagens não estão 'no presente' que são capazes de tornar visíveis as relações de tempo mais complexas que incumbem a memória da história." (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 213), pois a imagem é capaz de criar percepções de tempo que são irredutíveis ao presente, instalando um duplo movimento de escape das teleologias: interrogar as imagens no presente para que história e memória sejam interrogadas nas imagens.

O que está sendo apresentado é muito distinto do devaneio, essa diferença importa se fizermos uma aproximação à educação. Sendo imagem objeto de passagem, de montagem e de não saber, com ela se faz a realidade ao contrário. Pela imagem interrompem-se saberes. Ao instalar um caos nesse arquivo de passagem, a imagem ardente interrompe o que está a priori – o signo, a lei –, e renova o pensar com um novo pensamento. "Isto supõe, portanto, olhar 'a arte' a partir de sua função vital: urgente, ardente tanto como paciente." (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 214).

[5] Historiador de arte, Aby Warburg (1866-1929) teve como um de seus principais projetos o Atlas de Imagens Mnemosyne. Pode-se conhecer mais sobre o autor consultando o acervo do Instituto Warburg, disponível em: <http://warburg.sas.ac.uk/home/>. Acesso em: 4 nov. 2015.

Para que uma imagem renove o pensamento e dê algo a conhecer em processos educativos, é preciso criar condições para saber-se olhado e concernido, habitando os espaços vazios da imagem durante um tempo (como o modelo habitava o tempo da pose da foto antiga). Se pudermos penetrar nessas fendas, poderemos superar a crença irrestrita na visão, na representação e na supremacia da linguagem sobre o olhar.

Debaixo da cinza, no ardor da brasa, há volumes vazios ardendo em surpreendente movimento na memória, à nossa espera.

**4.**

Nesta última parte, permito-me fazer uma escrita que se assemelha à expedição profunda na memória realizada por Benjamin (1993c). Trago pequenas ideias que ganharam vibração conforme mergulhava nas leituras dos autores, todas do espaço-tempo da memória que, trazidas ao presente, me olham de alguma forma.

Exercitar a memória é também tocar nos vazios do esquecimento. Ativar a memória é necessariamente lidar com a montagem de restos e fragmentos, como se imagens de história estivessem arquivadas em um atlas móvel e fossem acionadas por estímulos de intensidades que podem variar da mera associação a uma rede mais profunda de significações.

Se as imagens sobreviventes do mundo da cultura não se dão facilmente, as imagens da memória também não. Na memória, igualmente lidamos com um misto de imagens, espaços e tempos imbricados por reminiscência e ficção, imagem e imaginação, que nos atendem ressoando tanto evidências quanto enigmas. Assim, lidar com conjuntos de imagens da memória é trazer à montagem a própria história.

Por outro lado, em que resultaria o esvaziamento do atlas da memória? O que produziria o desfazer desse arquivo pelo esquecimento, o que seria possível imaginar? Pois bem, quebra-cabeça, jogo de memória, caça-palavras são jogos para exercitar o movimento mental e preservar a sanidade. Quando há perda fisiológica


CAPRA, Carmen Lúcia. Sobre imagens e contato com imagens. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 73-84, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

da memória, os olhos que se movem sobre as peças do quebra-cabeça buscando um encaixe correto, encontrarão, talvez, um encaixe qualquer. No jogo de memória, procura-se nas cartas espalhadas um par de figuras iguais que, conforme a condição, poderá ser um par de outra natureza, um trio, a figura sozinha. No diagrama de letras embaralhadas, catar letra por letra conserva a memória da palavra, mas pode tornar-se uma completa invenção. Nesses jogos, encaixes, pares e palavras são condições dadas que, (re)movidos pela falha da memória, fabricam algo novo. Antes de um temor, a perda da memória vem fazer o papel de metáfora para o trabalho do acaso, aquele que dá uma intensidade estética aos acontecimentos, como diria Foucault (2011, p.83), realizando uma criação.

Não estaria, também eu, jogando com a memória nesse texto? Caçando palavras, jogo com elas evocando ideias-imagens na escrita. Algo como entrar e perder-se num mundo de imagens e ideias expressas por palavras e ter de encontrar modos, articular formas, sentidos. Entre a realidade do mundo, o que li e o que penso, fazer esse texto é como traçar o quadro dentro do quadro como Magritte, sentindo a presença das molduras nas palavras e os vãos finos que também as compõem, procurando desfazer essências nas ideias para encontrar, mesmo frágil, uma criação.

*Inframince*[6] é um conceito trazido para fazer parte desse processo de escrita e pensamento. Significa ultrafino, o menor intervalo possível que de tão mínimo, pode apenas ser imaginado. Intervalo ultrafino de tempo, de estado, de espaço, porém não completamente irreal, só pode ser descrito por exemplos: a diferença entre a camisa limpa e a mesma camisa usada uma vez; o calor de um assento que acaba de ser deixado; a diferença entre o contato do creme com as paredes de seu próprio recipiente.

Trata-se de um conceito criado por Marcel Duchamp, figura fundamental da arte das primeiras décadas do século XX. Para Duchamp, a arte somente poderia

[6] *Inframince,* palavra francesa, é comumente traduzida como *ultrafino* em Português, *infraleve* em Espanhol e *infrathin* em Inglês. *Inframince* é também o título de parte de uma coleção póstuma de notas de Duchamp publicados por Paul Matisse.


CAPRA, Carmen Lúcia. Sobre imagens e contato com imagens. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 73-84, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

permitir ver o mundo um pouco mais claramente, sem constituir poderes de emancipação ou redenção de uma sociedade que havia promovido duas guerras mundiais. Dada a impotência com que o objeto artístico vinha se constituindo, o artista empreendeu a transição daquela arte enquanto obra para uma arte enquanto ideia.

*Inframince*, assim,

> […] consiste em designar um estado de suspensão no tempo e no espaço, o entre-estados, a superfície de transição. Para o artista, significa o grau qualitativo em que o mesmo se transforma em seu contrário, sem que se possa decidir o que ainda é o mesmo e o que já é outro. (BLAUTH, 2005, p.140).

O pensar ultrafino é um pensar em dimensões físicas e temporais que, de muito pequenas que são, comparam-se a imaginações sobre o tempo e o espaço, "ninharias", "microacontecimentos" (FOUCAULT, 2011).

Finalizando este ensaio, *inframince* pode ser o que a fotografia fabrica; *inframince* compõe a substância das imagens, sua aura e seu ardor; ultrafina é a suspensão de tempo e espaço para aventurar-se através do que nos olha na imagem. Daí a potência de considerar que "finas superfícies de contato" (SILVA, 2005), leves diferenças, montagens, podem fazer das coisas, outras coisas.

As ideias exercitadas neste ensaio podem, na educação, chamar atenção ao que a tradição escolar geralmente consome, pois na larga espessura do trabalho escolar de objetivos, avaliações, reflexões, refinar tornando mais apurado o pensamento e o processo de educação é comprometer-se em um ultrafino contato com o presente, a escola, a vida, que pode torná-los outros.

**Referências**

BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. (Obras escolhidas, v. 1). São Paulo: Brasiliense, 1993a, p.91-107.

_____. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____.

*Magia e técnica, arte e política*. (Obras escolhidas, v. 1). São Paulo: Brasiliense, 1993b, p.197-221.

_____. Infância em Berlim. In: *Rua de mão única* (Obras Escolhidas, v. 2). São Paulo: Brasiliense, 1993c, p.71-142.

BLAUTH, Lurdi. *Marcas, passagens e condensações:* (des)encaminhamentos de um processo de gravura (tese de doutorado). Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5478/000515847.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 out. 2015.

DIDI-HUBERMAN. Quando as imagens tocam o real. *PÓS:* Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da escola de Belas Artes da UFMG, vol.2, n.4, nov. 2012, p.204-219. Texto disponível em: <http://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/60/62>. Acesso em: 3 out. 2015.

_____. De semelhança a semelhança. *Alea – Estudos neolatinos,* vol. 13, n. 1, janeiro-junho, 2011, p.26-51. Texto disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alea/v13n1/a03v13n1.pdf>. Acesso em: 3 out. 2015.

_____. A inelutável cisão do ver. O evitamento do vazio: crença ou tautologia. In: _____. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Editora 34, 1998, p.29-48.

FOUCAULT, Michel. O retorno de Pierre Rivière. _____. *Ditos e Escritos VII* – Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011, p.79-90.

_____. Isso não é um cachimbo. In: _____. *Ditos e Escritos III* – Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p.247-246.

FRANCA, Patrícia. L'Infra-mince, Zona de Sombra e o tempo do entre-dois. In: *Porto Arte.* Revista de Artes Visuais, vol. 9, n 16, Porto Alegre: Instituto de Artes - UFRGS, 1999. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/PortoArte/article/download/27748/16348>. Acesso em: 10 nov. 2015.

LOBO, José Francisco Guerrero. *Fragilidad e infraleve*: Michel Foucault y Marcel Duchamp. Revista de Arte y Estética Contemporanea, Mérida, p.63-72, 2007. Julio / Diciembre. Disponível em: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/20522>. Acesso em: 5 nov. 2015.

*Mr. Turner.* Mike Leigh. Reino Unido: Thin Man Films, 2014. 150 minutos.

Legendado, Color.

SILVA, Mariana Silva da. *Superfície do contato*: fronteiras e espaçamentos. 2005. 203 f. Dissertação de mestrado - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.


CAPRA, Carmen Lúcia. Sobre imagens e contato com imagens. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 73-84, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 15 – Número 30 – Julho/Dezembro 2015

# Metástasis de Xenakis: una triangulación entre matemáticas, geometría y serialismo

**Edgardo Hugo Martinez**[1]
Universidad Nacional del Litoral

**Resumen:** La integración en Xenakis, en gran medida, es consecuencia de ideas que surgen de un solo espíritu y no de varios. Xenakis maneja los lenguajes y técnicas tanto de la música como de la arquitectura y por su formación profesional, también los de las matemáticas. Esta singularidad le permite conocer, desde dentro, una serie de principios y procedimientos que pueden considerarse comunes. Así se producen, traslaciones de un campo al otro y viceversa. METÁSTASIS, es un ejemplo de ello. Las dos secciones exteriores de la obra, son uno de los primeros ejemplos históricos de composición con masas sonoras. Están resueltos, no a través de los procesos de la corriente compositiva contemporánea a la obra, sino a través de recursos tomados de la geometría completamente ajenos a la teoría musical. La sección central, por el contrario tiene puestos un pié en cada columna. Por un lado es una extensión de las teorías multiseriales, aprendidas de Messiaen, pero trabajadas con conceptos de permutación y combinatoria traídos desde las matemáticas. El presente trabajo investiga en detalle estos recursos.

**Palabras-claves:** Música; Xenakis; Metástasis.

**Abstract:** In the music of Xenakis, integration largely reflects the fact that ideas come from a single, rather than multiple spirits. Xenakis's understanding of the languages and techniques of music and architecture as well as his professional training in mathematics have lead him to discover principles and procedures that are analogous across the three disciplines. Following this, translations between domains provide a unique feature to some his compositions. This paper explores interdisciplinary connections in Metastasis. The two outer sections of the piece are one of the first historical examples of sound mass composition. They are not based on the contemporary compositional trend, but rather on resources taken from a geometry that is completely unrelated to music theory. The central section is different inasmuch as it is an extension of the multiserial theories that Xenaxis learned from Messiaen but modified according to the concepts of permutation and combination taken from mathematics.

**Keywords:** Music; Xenakis; Metastasis.

[1] Graduado como Profesor en la Universidad Nacional de Litoral y como Master en Música en la Brigham Young University, Estados Unidos.Es investigador y profesor titular en el Instituto Superior de Música, Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe - Argentina), en las cátedras Texturas, Estructuras y Sistemas y en Composición con Medios Electroacústicos.



MARTINEZ, Edgardo Hugo Metástasis de Xenakis: una triangulación entre matemáticas, geometría y serialismo. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 85-112, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

**Introducción**

El objetivo de este estudio es realizar un análisis detallado de *Metástasis* (1953-54) de Iannis Xenakis e investigar las interacciones presentes entre música, matemáticas, geometría y serialismo.

Xenakis (1922 – 2001), es uno de los primeros y principales compositores en producir un quiebre radical con la corriente estilística-histórica de la música de posguerra. El hecho de que en gran medida haya sido autodidacta, probablemente hizo que no sintiera la fuerza gravitatoria de la tradición artística.

Su enfoque artístico es clásico - griego, por su acercamiento a Pitágoras en la fundamentación de todo a partir de los números. Proporciones y patrones numéricos son formas de ordenamiento de un material.

Olivier Messiaen, se refiere a él de la siguiente manera: *"…tienes la suerte de ser griego, de ser arquitecto y de haber estudiado matemáticas especiales. ¡Aprovéchalas! Utilízalas en tu música".*[2]

Xenakis toma elementos de las matemáticas y de la geometría, y mediante analogías los utiliza como recursos constructivos en música y en arquitectura. La interacción entre estas tres disciplinas es una constante de su obra.

En relación a *Metástasis*, tres ideas centrales definen la obra:

- la construcción de masas sonoras móviles, que en cierta manera reflejan su pensamiento *estocástico* del proceso compositivo: música indeterminada en sus detalles, pero dirigida a un final determinado.
- una concepción no lineal del tiempo acorde con las teorías de Albert Einstein,
- y las matemáticas: combinatoria, geometría y las medidas derivadas del *Modulor* ideado por Le Corbusier, un sistema de proporciones basados en medidas humanas, la serie de Fibonacci, y el número Phi (ø).[3]

[2] HARLEY, James, 2004. *Xenakis. His Life in Music,* pág 4. New York: Routledge. (Traducción propia).



MARTINEZ, Edgardo Hugo Metástasis de Xenakis: una triangulación entre matemáticas, geometría y serialismo. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 85-112, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

La serie de Fibonacci tomada del *Modulor* (según Le Corbusier), está relacionada a dos procedimientos compositivos en esta obra: la distribución del espacio temporal, y la técnica de las *duraciones diferenciales* propia de Xenakis.

Las secciones con glissandos, en cambio, tienen que ver con *transformaciones geométricas del plano*.

Alrededor del año 1000 se desarrolla la escritura musical, en un sistema gráfico bidimensional. Este hecho influyó radicalmente en el lenguaje y en los procesos compositivos. Al desarrollarse un sistema de notación, forzosamente se eliminan las alturas no comprendidas dentro del mismo, acotando el repertorio del material sonoro. En los siglos posteriores, se experimentan procedimientos musicales que tienen analogías directas con procedimientos geométricos propios del plano. Si bien no se puede afirmar que haya habido una traslación directa desde la geometría a la música, esos procedimientos son una consecuencia lógica de utilizar un soporte gráfico como la partitura, afín a un plano en sus características. De esta manera, se establece una conexión entre el aspecto gráfico de la música (o una imagen) y su resultante sonora.

Los procesos geométricos a los que me refiero, son las *transformaciones geométricas básicas de una figura en el plano*, operaciones que permiten generar una nueva figura de una previamente dada. Las dos dimensiones del plano, por analogía pueden corresponderse en la partitura con las coordenadas de alturas y duraciones.

En geometría “Original” es la primera figura y “Homólogo” cada una de las transformaciones geométricas. En Música “Original” es la primera presentación de un tema o motivo e “Imitación” o “Repetición”, las posteriores elaboraciones del original.

[3] El *Modulor* se basa en las proporciones de *El Hombre de Vitruvio* de Leonardo Da Vinci, en la obra de Leone Battista Alberti (1404-1472), y en la búsqueda de proporciones matemáticas en el cuerpo humano.



MARTINEZ, Edgardo Hugo Metástasis de Xenakis: una triangulación entre matemáticas, geometría y serialismo. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 85-112, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

Varias transformaciones geométricas tienen similitudes muy estrechas con los obtenidos por procesos de transformación y repetición en música.

Las *transformaciones isométricas*, movimientos de una figura conservando dimensiones y ángulos, son aplicables a la música casi en su mayoría. Por ejemplo:

- Simetría central, a partir de un Centro de Simetría, corresponde al Retrógrado de la Inversión (**RI**).
- Simetría axial, a partir de un eje de simetría horizontal o vertical, corresponde a la Inversión (**I**) y al Retrógrado (**R**).
- Traslación, a partir de un vector de traslación, corresponde a una repetición en la misma altura o a una transposición en cuyo caso el **V.T.** es equivalente al intervalo de transposición.

Todos estos procesos son recursos primarios del contrapunto rescatados por el serialismo dodecafónico, procedimientos de la sección central de *Metástasis*.

No son sin embargo los únicos utilizados por el compositor.

*Mycénes Alpha* (1978) fue compuesta con el UPIC un dispositivo que transformaba gráficos introducidos en una tableta bidimensional, en estructuras sonoras.

El *paraboloide hiperbólico*, una figura geométrica tridimensional estudiada por la Geometría analítica, es otro elemento constructivo recurrente del compositor.

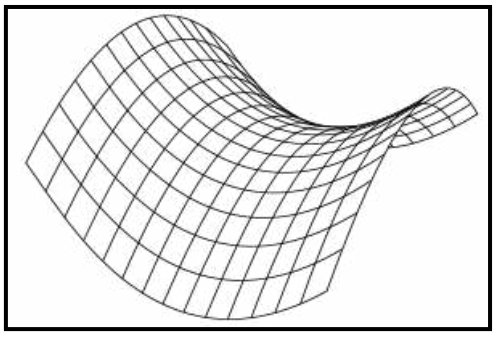


FIGURA Nº 1. PARABOLOIDE HIPERBÓLICO[4]

[4] Gráfico tomado de http://www.esacademic.com/dic.nsf/eswiki/972963



MARTINEZ, Edgardo Hugo Metástasis de Xenakis: una triangulación entre matemáticas, geometría y serialismo. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 85-112, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

El *paraboloide hiperbólico*, genera las secciones de glissandos al principio y al final de *Metástasis*, pero también las superficies externas del *Pabellón Philips* (1958), el casco plástico de *Le Diatope* (1978), y las disposiciones de los cables que sostienen las luces en *Le Polytope de Montreal* (1967).

El título de la obra electroacústica, *Concrete PH* (1958), es una referencia a Paraboloides Hiperbólicos de Concreto, los bloques de cementos utilizados en la construcción del exterior del *Pabellón Philips*, donde se estrenó.

Estos vínculos, producto de analogías entre partituras y planos, permiten una interacción importante entre lo visual y lo sonoro, que recién comenzó a explorarse en forma continua en la segunda mitad del siglo XX y en gran medida a través de la informática.

## Los procedimientos compositivos en Metástasis

*Metástasis* está compuesta para una orquesta de 61 ejecutantes: 12 instrumentos de viento (piccolo, flauta, 2 oboes, clarinete bajo, 3 cornos, 2 trompetas, 2 trombones), 3 percusionistas con 7 instrumentos (xilofón, triángulo, Wood-block, tambor, timbal, redoblante y bombo) y 46 instrumentistas de cuerdas (12-12-8-8-6)[5]. Fue estrenada en 1955 en el Festival Donaueschingen bajo la dirección de Hans Rosbaud.

## Análisis[6]

Xenakis explica que esta obra está organizada en siete secciones que a su vez pueden agruparse en tres grandes partes de acuerdo al material que desarrollan: masas sonoras – serialismo – masas sonoras[7] La subdivisión en tres

[5] La partitura definitiva de esta obra tiene el título *Metastaseis*$^{b}$. La letra "b" indica una revisión en la que se modificó las cantidades de cuerdas. El original tenía una distribución 12-12-12-12-4.
[6] Este análisis está basado parcialmente, en un texto inédito de Xenakis contemporáneo a "La Crisis de la Música Serial", actualmente conservado en la Biblioteca Nacional de Francia, en los Archivos Xenakis. El texto lleva el Título "Metastassis. Analyse ou la contre-attaque de l'orchestre" y aparece reproducido totalmente en **Anne-Sylvie Barthelt-Calvet** "MÉTASTASSIS – Analyse. Un texte inédit de Iannis Xenakis sur Metastasis" Revue de Musicologie, 89/1 (2003). Páginas 129 a 187.
[7] El agrupamiento en tres partes es propio. La división en siete secciones de Xenakis.


MARTINEZ, Edgardo Hugo Metástasis de Xenakis: una triangulación entre matemáticas, geometría y serialismo. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 85-112, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

grandes secciones se fundamenta en los siguientes aspectos. *Metástasis*, utiliza tres tipos de texturas: glissandos, líneas estáticas, y puntos. Las dos primeras son masas sonoras en las que sobresalen los comportamientos globales. Los glissandos tienen movimientos audibles en sus contornos exteriores: ascendentes, descendentes, cruzados, divergentes y convergentes. Fueron originalmente bosquejados en papel milimetrado por el compositor, y luego trasladados a alturas. La textura de líneas estáticas, desde el compás 35, es una derivación de la técnica de clusters en uso desde principios del siglo XX. Solo hay variaciones tímbricas y de dinámicas. La inmovilidad de las alturas contrasta con la subsección anterior. Desde el compás 87, el cluster evoluciona a glissandos que convergen en un acorde, reflejando un cierre formal de esta primera parte. El diseño general muestra una expansión desde el unísono a un bloque de 46 alturas y una contracción a otro de solo cuatro notas.

La parte central (c. 105 a 309), difiere en varios aspectos.

"*La segunda sección es sorprendente a su manera, siendo completamente diferente del comienzo. Un sexteto de cuerdas comienza un pasaje Weberiano angular, que desde* ***Le Sacrifice*** *(1953), es el fragmento más estrictamente serial que Xenakis haya escrito*".[8]

El tratamiento serial está concentrado en alturas y duraciones. Varias formas de permutación de las series aparecen en este fragmento, en el que predomina un trabajo puntillista. Admite una subdivisión en dos partes relativamente contrastantes, peros seriales.

Después de finalizar la partitura de *Metástasis*, Xenakis escribe en 1956 *La crise de la musique sérielle*. "*Xenakis, puede haber estado pensando en este pasaje, al menos en parte, cuando formuló su crítica del serialismo…"*[9]

La tercera parte, a la manera de un arco formal, retoma las características del principio. Hay concordancia entre las secciones **a**/**b** y **f**/**g**. En ambas, masas de

[8] HARLEY, James. 2004. *Xenakis. His life in Music*. Routledge, New York, pág. 11. Traducción propia.
[9] Ibídem anterior


MARTINEZ, Edgardo Hugo Metástasis de Xenakis: una triangulación entre matemáticas, geometría y serialismo. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 85-112, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

glissandos se mueven hacia sonidos estáticos, en el principio hacia un cluster y en el final, a un unísono prolongado sobre **Sol#** 3.

| 1º Parte 1-104 | | | 2º Parte 105-309 | | | | | 3º Parte 310-346 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 105-202 | | | | 202-309 | | |
| **a**[10] | | | **b** | | **c** | **d** | **e** | **f** | **g** |
| 34 (comp.) | 52 | 18 | 23 | 23 | 24 | 28 | 107 | 8 | 29 |

**a** desde el compás 1 al 104

**b** desde el compás 105 al 150

**c** desde el compás 151 al 174

**d** desde el compás 175 al 202

**e** desde el compás 203 al 309

**f** desde el compás 310 al 317

**g** desde el compás 318 al 346

## 1º PARTE (1 AL 104)

Sección **a** (1 al 104)

*El uso de masas sonoras y glissandos identifica la 1º parte*.

El comienzo es un desplazamiento constante de varias líneas rectas traducidas musicalmente como glissandos continuos. La contracción y expansión del espacio musical y la densidad de eventos en continuo movimiento son ilustraciones de la aplicación de las leyes estocásticas en Xenakis: nubes o masas sonoras, en las que no importan los eventos individuales, sino la resultante total. Los eventos individuales son indeterminados, pero no afectan la identificación sonora del todo.

[10] Corresponde a secciones y es el análisis de Xenakis. Las letras no representan nada más que una numeración para facilitar su análisis.



MARTINEZ, Edgardo Hugo Metástasis de Xenakis: una triangulación entre matemáticas, geometría y serialismo. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 85-112, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

Esta sección también es un ejemplo de la concepción *no lineal del tiempo* que Xenakis relaciona a las teorías de Albert Einstein. El tiempo es: "*...una fracción del estado de variación de la materia y la energía*."[11] El cambio en cualquiera de los dos, afecta su percepción. En *Metástasis* las variaciones de intensidad, registro, densidad textural, direccionalidad de los glissandos y otros procesos, son análogos a cambios de masa y energía. No representan un tiempo unidireccional.

La Sección **a**, tiene una subdivisión interna en tres subsecciones con diferentes eventos: glissandos, un cluster y nuevamente glissandos. Las tres secciones, de alguna forma utilizan cifras de la serie de Fibonacci. A su vez, la segunda subsección (52 compases), refleja una subdivisión que incluye la duración de la 1º subsección (34 compases) y la de la 3º (18 compases), con divisiones aún menores de acuerdo a la serie.[12]

<table>
<tr><td colspan="12">Sección a (1-104)</td></tr>
<tr><td>34 compases</td><td colspan="10">52 compases</td><td>18 compases</td></tr>
<tr><td></td><td>13</td><td>8</td><td>3</td><td>1</td><td>5</td><td>1</td><td>3</td><td>1</td><td>8</td><td>0,5</td><td>8,5</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td colspan="7">13+8+3+1+5+1+3=34<br>Duración de la 1º<br>Subsección</td><td colspan="4">1+8+0,5+8,5=18<br>Duración de la 3º<br>Subsección</td><td></td></tr>
</table>

En los primeros 34 compases, las cuerdas completas parten de un unísono sobre el Sol 3[13] y mediante glissandos de diferentes extensiones se abren hasta un cluster de 46 alturas diferentes (1 por cada instrumento de cuerda). Violines (I y II) y Violas realizan desplazamientos ascendentes hasta formar un cluster compacto de intervalos 1 (29 veces) y 2 (2 veces).[14] El acorde queda ubicado 6 semitonos arriba del Sol 3.

Violonchelos y Contrabajos descienden a un cluster de intervalos 1 (6 veces), 2 (6 veces) y 3 (1 vez). El acorde queda ubicado seis semitonos debajo del Sol 3. Es una distribución completamente simétrica del espacio textural.

[11] XENAKIS, Iannis. *Analyse ou la contre-attaque de l'orchestre*. Citado en **Anne-Sylvie Barthelt-Calvet.** 2003. *MÉTASTASSIS – Analyse. Un texte inédit de Iannis Xenakis sur Metastasis.* Revue de Musicologie, 89/1. Pág. 184.

[12] Xenakis marca todas las articulaciones formales con una respiración (**,**) o con un cambio brusco de intensidades.

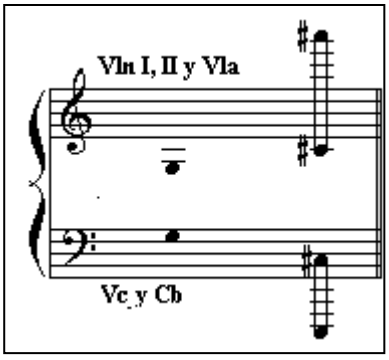
[13] Do 4 = Do central

[14] De aquí en más designamos los intervalos con números de acuerdo a la cantidad de semitonos: 1 = segunda menor, 2 = segunda mayor, 3 = tercera menor, etc.



MARTINEZ, Edgardo Hugo Metástasis de Xenakis: una triangulación entre matemáticas, geometría y serialismo. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 85-112, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

FIGURA Nº 2. CLUSTER
COMPÁS 35.




La segunda subsección comienza con la llegada al cluster antes mencionado (compás 35) que se mantiene hasta el final y en el que solo varían las dinámicas y los tipos de toques. Aquí se agregan los bronces.

La tercera subsección empieza con otro cluster cuya extensión va desde un Si 7 hasta un Mi 1. Solo hay un sonido repetido (Sol#3). Desde el Si 7 al Fa# 3 la distribución de alturas es compacta. Entre cada uno de los sonidos adyacentes hay intervalos 1, 2 y 3. La densidad es menor desde el Fa# 3 al Mi 1. El cluster evoluciona mediante glissandos hacia un acorde muy amplio, pero de solo cuatro sonidos (mi2, sol#3, re#6 y la7), finalizando la primera parte en un *fortissimo*.


MARTINEZ, Edgardo Hugo Metástasis de Xenakis: una triangulación entre matemáticas, geometría y serialismo. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 85-112, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

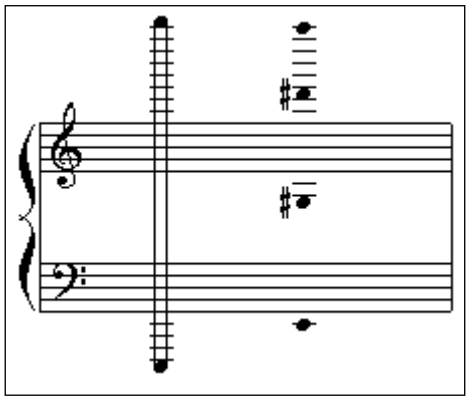


FIGURA Nº 3. CLUSTER COMPÁS 87

2º Parte (105 al 309)

*El elemento unificador de la 2º parte es el uso de procedimientos seriales.*

SECCIÓN **B** (105 AL 150 O 23 + 23)

Parte de una serie de cuatro sonidos:

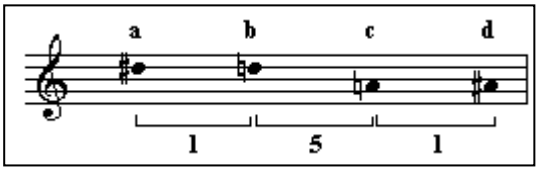



FIGURA Nº 4. SERIE A

Con estas cuatro notas, Xenakis realiza procedimientos de combinatoria numérica. El factorial de 4 es 24 (4! = 24). Las 24 variantes posibles de combinación son utilizadas como material precompositivo siguiendo un ordenamiento complejo. Xenakis las agrupa en tres grupos de 8 variantes. El siguiente es el primero de los grupos:

| Grupo 1 |
|---|


MARTINEZ, Edgardo Hugo Metástasis de Xenakis: una triangulación entre matemáticas, geometría y serialismo. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 85-112, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

| | Columna 1 | | | |
|---|---|---|---|---|
| Subg. 1 | a | b | c | d |
| | a | b | d | c |
| Subg. 2 | c | d | b | a |
| | c | d | a | b |

| | Columna 2 | | | |
|---|---|---|---|---|
| Subg. 3 | b | a | d | c |
| | b | a | c | d |
| Subg. 4 | d | c | a | b |
| | d | c | b | a |

Cada grupo tiene dos columnas con 4 variantes. Las columnas están divididas en dos subgrupos, cada subgrupo con 2 variantes. Los subgrupos están numerados del 1 al 12. En esta Sección de *Metástasis* aparecen utilizados rigurosamente desde el Nº 1 al Nº 12. El ordenamiento de las variaciones sobre los cuatro sonidos no es casual, tiene relaciones intrínsecas dentro de los subgrupos: por ej. , la segunda variante invierte los dos últimos elementos, ***abcd*** se transforma en ***abdc***. También las hay entre subgrupos de una misma columna: la primera variante del segundo subgrupo, es el retrógrado de la variante anterior. Finalmente, de una columna a la otra los elementos se retrogradan por pares.

Un par de series más completan el material precompositivo. La serie B de seis sonidos:

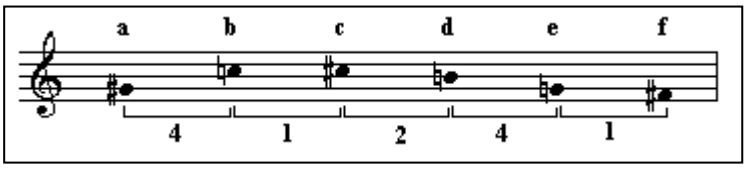



FIGURA Nº 5.SERIE B.

y la serie C, una combinación de las dos anteriores más la inclusión de las dos notas que completan el total cromático, es decir: A + B + mi y fa.

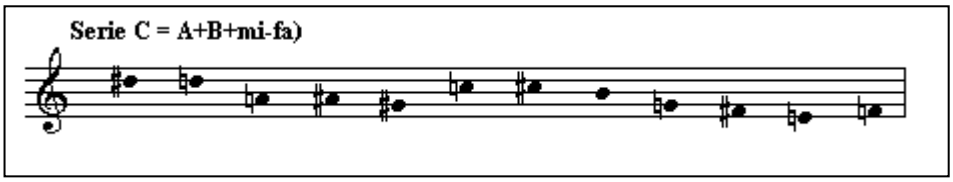
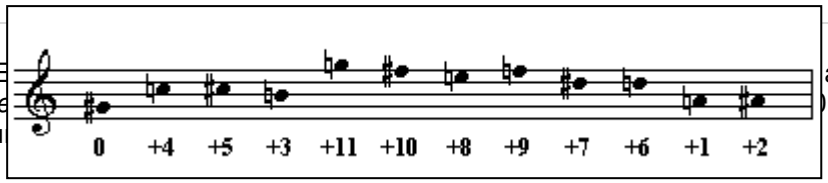



FIGURA Nº 6. SERIE C (A+B +MI-FA)

Cada variante de la serie A está transportada a otra altura siguiendo el orden de la serie C. La transposición comienza desde la Serie B (quinta nota) y sigue la secuencia: 0, +4, +5, +3, +11, +10, +8, +9, +7, +6, +11, +2; lo que nos da la serie





MARTINEZ, E áticas, geometría y serialismo. *Re* )15. Disponível em: <http://seer.fu

anterior, pero reproducida desde el Sol#:

Xenakis comienza esta sección utilizando la primera variante de cada subgrupo con las 12 transposiciones. Las primeras cuatro apariciones de la Serie A,

FIGURA Nº 7. VARIANTE DE LA SERIE A.

tienen las siguientes notas:

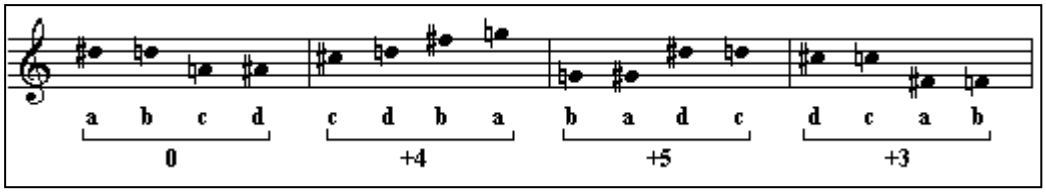



FIGURA Nº 8. TETRACORDOS INICIALES DE LAS PRIMERAS SERIES A.

Las duraciones están asociadas a intervalos de alturas, medidos en semitonos.

Hay cuatro ordenamientos en los que las duraciones están expresadas en cifras decimales equivalentes a fracciones de una negra. En estas cifras decimales aparece nuevamente la serie de Fibonacci. En la tabla siguiente, primero aparece el intervalo en semitonos[15] y luego la duración en fracciones de una negra:

1º serie: 1 (0,05); 2 (0,08); 3 (0,13); 4 (0,21); 5 (0,34); 6 (0,55).

2º serie: 1 (0,08); 2 (0,13); 3 (0,21); 4 (0,34); 5 (0,55); 6 (0,89).

3º serie: 1 (0,13); 2 (0,21); 3 (0,34); 4 (0,55); 5 (0,89); 6 (1,44).

4º serie: 1 (0,21); 2 (0,34); 3 (0,55); 4 (0,89); 5 (1,44); 6 (2,33).

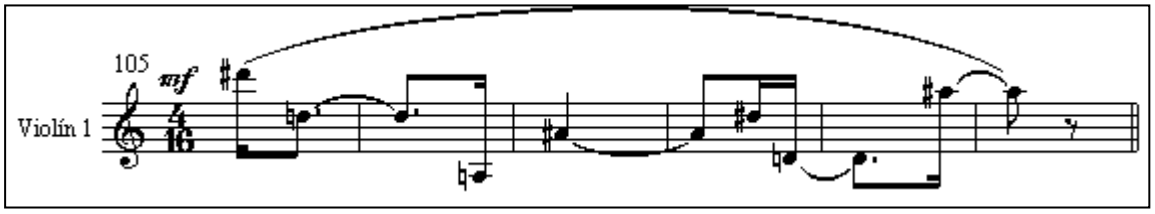
[15] Utiliza solamente los intervalos básicos (1 a 6), los considera equivalentes a los complementarios (7 a 11) y a los compuestos (mayores a 13).

FIGURA Nº 9. METÁSTASIS. COMPÁS 105. VIOLÍN.



MARTINEZ, Edgardo Hugo Metástasis de Xenakis: una triangulación entre matemáticas, geometría y serialismo. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 85-112, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

El siguiente fragmento, puede servir como ejemplo de los procedimientos previamente explicados.




Las alturas corresponden a la primera variante del subgrupo 1 (re#, re, la la#). Las duraciones asociadas corresponden a la 4º serie, antes expuesta. Xenakis realiza aproximaciones a la serie de Fibonacci, puesto que los valores expresados en la tabla son imposibles de reproducir. Las correspondencias son las siguientes:

| Notas | Intervalo en semitonos | Duración en porcentaje de una negra | Cifra de la serie de Fibonacci más cercana |
|---|---|---|---|
| Re# - Re | 1 | 0,25 | 0,21 |
| Re – La | 5 | 1,5 | 1,44 |
| La – La# | 1 | 0,25 | 0,21 |
| Re – La# | 4 | 1 | 0,89 |

Si bien, en el fragmento anterior se analizan las duraciones de un instrumento individual, el procedimiento de las *duraciones diferenciales*, atribuido Xenakis implica relaciones más complejas: presupone asociar intrínsecamente intervalos de alturas e intervalos de tiempo. La principal crítica de Xenakis al serialismo integral, es la forma arbitraria en que las variaciones de alturas se asocian a las variaciones de duraciones.

Para ello, Xenakis establece entre estos dos parámetros, un sistema escalar paralelo que siga un mismo tipo de progresión. Esta preocupación la desarrolla en sus años de estudio con Messiaen, quien en la posguerra realiza búsquedas similares y las utiliza en *Cuatro estudios de Ritmo* (1949) y en especial en la Nº 2 *Modos de Valores e Intensidades*. Messiaen utiliza tres modos con una progresión escalar de parámetros: duraciones más cortas a más largas, asociadas a alturas


MARTINEZ, Edgardo Hugo Metástasis de Xenakis: una triangulación entre matemáticas, geometría y serialismo. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 85-112, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

agudas a más graves e intensidades desde las más suaves a las más fuertes, en todos los casos siguiendo un radio de incremento proporcional similar.

Xenakis da algunas claves sobre los procedimientos usados en esta sección. Parte de dos conceptos básicos:

- Duración propia del sonido: la distancia entre dos ataques consecutivos de sonidos de una voz o instrumento tomado individualmente.
- Duración diferencial del sonido: la distancia temporal entre dos ataques consecutivos de sonidos en un contexto polifónico, por lo que ambos ataques pueden ocurrir en diferentes voces o instrumentos. Esto es, el ritmo textural, la rítmica resultante de la interacción de todos los componentes de la textura.

En un contexto monofónico, duración propia y diferencial son iguales, no así en un contexto polifónico.

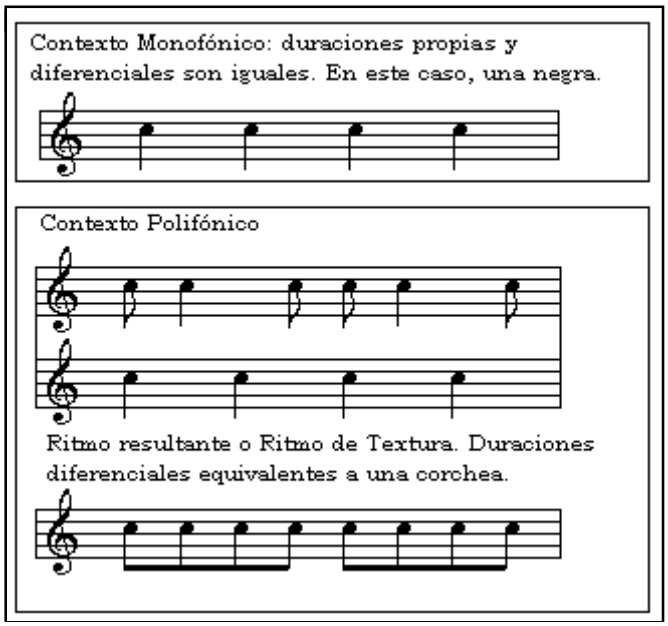



FIGURA Nº 10. RITMOS RESULTANTES.

Xenakis propone medir las duraciones en fracciones de negra, expresándolas en números decimales para facilitar adición y sustracción. Establece que:

- *"La progresión será geométrica. La progresión geométrica está en la naturaleza de la percepción de las frecuencias que siguen una ley logarítmica".*[16]
- *"La razón de la progresión de duración es el número phi (ø) de la sección dorada (= 0,618...). Así permite una constante sobre la proporción".*[17]

La 2º parte de *Metástasis* es una polimetría en la que se superponen tres compases diferentes con la siguiente indicación metronómica:

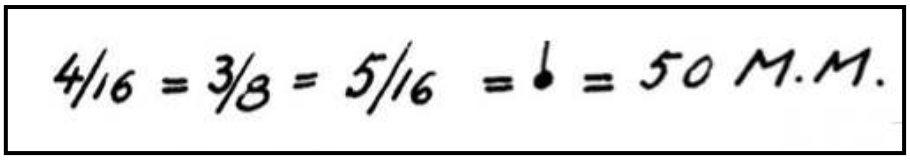



FIGURA Nº 11. INDICACIÓN METRONÓMICA, 2DA PARTE DE METÁSTASIS.

Es decir, cada compás tiene la misma duración, pero diferentes subdivisiones. Las diferencias entre las duraciones de los pulsos de los tres compases son también cifras de la serie.

- **0,05** = a la diferencia entre una semicorchea de 5/16 (0,20 del compás) y una semicorchea de 4/16 (0,25 del compás).
- **0,08** = a la diferencia entre una semicorchea del compás de 4/16 (0,25) y una corchea del compás 3/8 (0,33).
- **0,13** = a la diferencia entre una semicorchea del compás 5/16 (0,20 de una negra) y una corchea del compás 3/8 (0,33).

[16] XENAKIS, Iannis. *Analyse ou la contre-attaque de l'orchestre*. Citado en : BARTHELT-CALVET, Anne-Sylvie. 2003. *MÉTASTASSIS – Analyse. Un texte inédit de Iannis Xenakis sur Metastasis.* Revue de Musicologie, 89/1. Pág. 185.
[17] Ibid.


MARTINEZ, Edgardo Hugo Metástasis de Xenakis: una triangulación entre matemáticas, geometría y serialismo. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 85-112, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

Mediante este sistema Xenakis pretende que las duraciones propias de un sonido individual no tengan sentido en el contexto musical sino que sean las duraciones diferenciales entre sonidos las que realmente importen.

Finalmente: la Sección **b**, está claramente articulada en dos subsecciones (23 + 23), por silencios y por cambios en la instrumentación. En la primera, la instrumentación es para Violín I-1.2.3 y Violonchelo 1.2.3. En la segunda, la cantidad se duplica con la incorporación de Violonchelo 4.5.6. y Contrabajo 1.2.3.

**Sección c (151 al 174)**

El procedimiento es ahora la permutación serial. Utiliza para ello la serie de doce sonidos, A+B+fa-mi (Serie C), que aparece en la Sección anterior. La primera permutación es la Serie (S) que es la que toma como generatriz desde este momento:

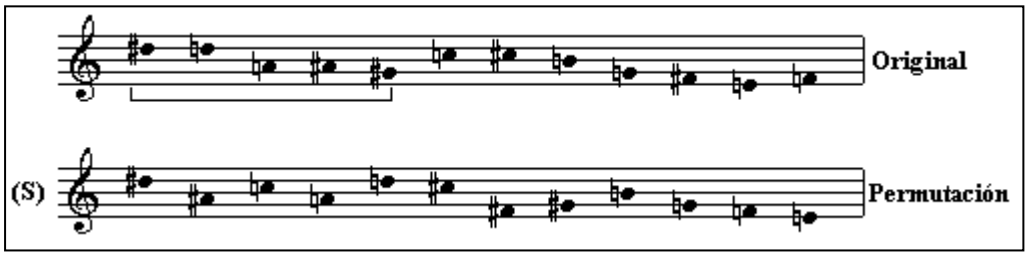



FIGURA Nº 12. PERMUTACIÓN SERIAL.

**(S),** se divide en dos subseries (SSa y SSb) que tienen en su estructura interválica interna, algunas particularidades en común. Salvo el intervalo central todos los otros son iguales, lo que hace que la segunda mitad prácticamente sea una transposición de la primera.


MARTINEZ, Edgardo Hugo Metástasis de Xenakis: una triangulación entre matemáticas, geometría y serialismo. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 85-112, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

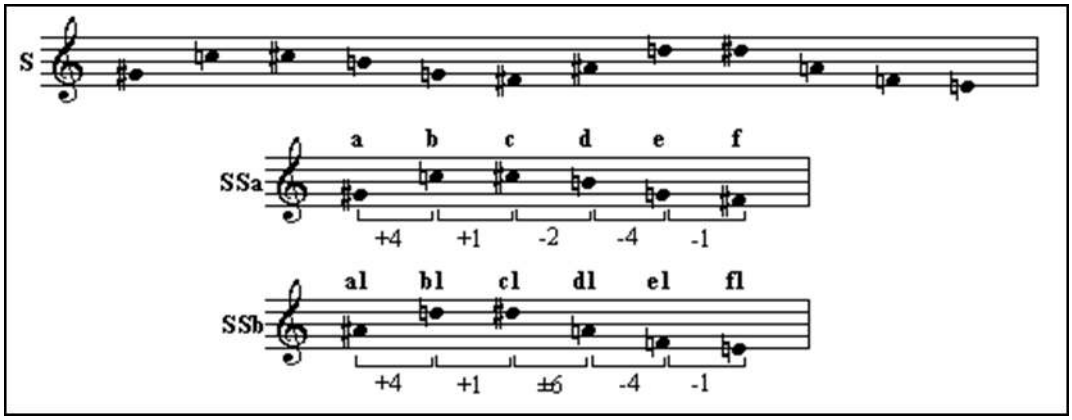



FIGURA Nº 13. DIVISIÓN EN SUBSERIES.

Cada subserie es simétrica en su concepción interválica: los dos intervalos positivos del comienzo aparecen como intervalos negativos al final, lo que resulta en una inversión de los tres primeros sonidos, en los segundos tres.

Sobre estos dos hexacordios Xenakis construye 17 permutaciones, que usa a lo largo de la Sección **c**.

**SSa1** abc/def **SSb1** a1b1c1/d1e1f1

**SSa2** acb/dfe **SSb2** a1c1b1/d1f1e1

Etc., hasta **SSa17** y **SSb17**.

La distribución de los sonidos de cada subserie no es lineal, ni vertical, es más bien oblicua. En el compás 150, la primera subserie **SSa1** (sol#, do, do#, si, sol, fa#), aparece distribuida en Violín I-1 (sol#, do#, sol), Violín II-1 (do), Violín I-2 (si) y Viola 1 (fa#). Las doce primeras subseries son transportadas de acuerdo a una **Permutación** de la Serie (S) de la Sección anterior. Las cinco siguientes, de acuerdo a las primeras cinco notas de la serie **Original**.

Las duraciones siguen el mismo patrón de la Subsección anterior: son geométricamente proporcionales a los intervalos que les siguen. De los cuatro ordenamientos de duraciones se utiliza el primero (0,05, 0,08, etc.).

La orquestación de este fragmento es uniforme: 12 instrumentos de cuerdas (Violín I-1.2.4, Violín II-1.2, Viola 1, Violonchelo 1.3, y Contrabajo 1.2.3.4).


MARTINEZ, Edgardo Hugo Metástasis de Xenakis: una triangulación entre matemáticas, geometría y serialismo. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 85-112, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

**<u>Sección d</u> (174 al 202)**

Al igual que las dos Secciones anteriores es internamente uniforme en su orquestación pero con un incremento con respecto a la anterior. La orquesta de cuerdas está completa y aparecen los Timbales, el Redoblante y el Bombo. Es la primera vez en la obra, en que hay partes duplicadas.

La generación de series, es ahora por rotación. Xenakis parte de un círculo, similar al círculo de quintas, con doce puntos definidos y le asigna valores numéricos. En el sentido de las agujas del reloj, (serie positiva) los valores son 0, +1, +2, +3, +4, +5, +6, –5, –4, –3, –2, -1, +1, +2, etc. En el sentido contrario (serie negativa) son: 0, -1, -2, -3, -4, -5, -6, +5, +4, +3, +2, +1, -1, -2, etc. Corresponde a la progresión de quintas y su relación con una tónica central, una vez que llegamos al extremo opuesto las distancias disminuyen. Estas cifras le resultan funcionales al compositor porque coinciden con los intervalos básicos. El “0” aparece solo al principio, porque no produce una permutación. El procedimiento consiste en ir modificando los intervalos internos de la serie de acuerdo a la serie positiva o a la negativa.

El siguiente ejemplo toma la serie original y en sucesivas permutaciones modifica los intervalos entre los sonidos siguiendo la serie positiva.

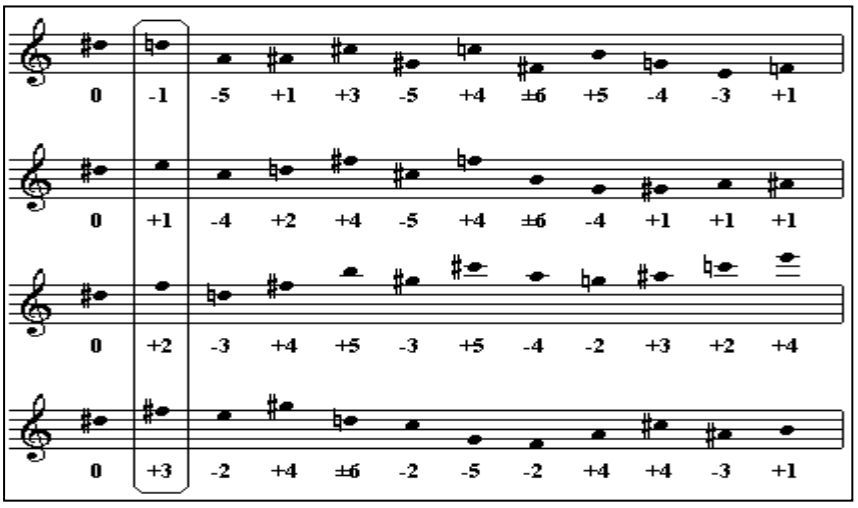



FIGURA Nº 14. SERIE ORIGINAL Y PERMUTACIONES.


MARTINEZ, Edgardo Hugo Metástasis de Xenakis: una triangulación entre matemáticas, geometría y serialismo. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 85-112, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

En algunos casos las cifras no siguen el orden estricto. De hacerlo repetirían sonidos ya presentes en la serie, por lo que se cambian por una cifra adyacente.

Mediante este procedimiento se generan dos grupos de siete series cada una: la primera generada por la rotación positiva y la segunda por la rotación negativa. Cada serie de un grupo es transportada de acuerdo a los intervalos de la primera serie del mismo grupo y del otro.

A continuación se reproduce el comienzo de esta sección en la fila de Violines II.

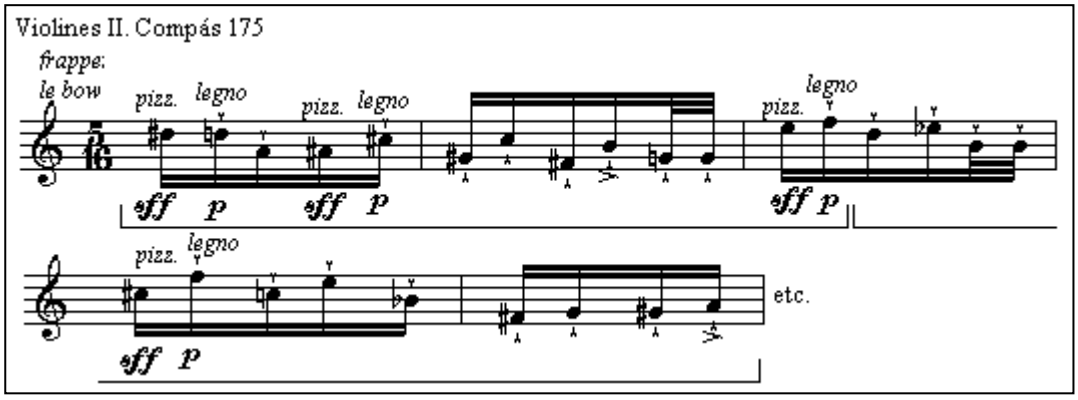



FIGURA Nº 15. METÁSTASIS. COMPÁS 175.

En el principio se expone la serie original completa. Desde el compás 177, la primera permutación aparece transportada un semitono descendente.

En estos compases se observan también, criterios de serialización en los modos de articulación y ataque del sonido, y en las intensidades.

En cuanto a las duraciones, Xenakis utiliza la Primera serie (desde 0,05), la Tercera (desde 0,13), duraciones regulares de 0,20 (como en el ejemplo anterior) y de 0,33 (en las violas).

Registros y timbres se asocian a cada grupo de permutaciones.

**Sección e (202 al 308)**

La generación de series es ahora a partir de intervalos y no de notas o de procedimientos con notas. Este es el principal contraste con la sección anterior junto


MARTINEZ, Edgardo Hugo Metástasis de Xenakis: una triangulación entre matemáticas, geometría y serialismo. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 85-112, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

al cambio de metro, ahora uniforme en todos los instrumentos. Xenakis aplica "el principio de distribución económica de intervalos, de todos los intervalos en una serie".[18] El compositor propone dos reglas en la generación de series: a) utilizar todos los intervalos básicos (±1, ±2, ±3, ±4, ±5 y ±6) y b) no más de dos veces cada uno. La serie interválica tendrá forzosamente dos intervalos de cada uno, y será paninterválica si consideramos la segunda repetición de un intervalo como equivalente a su complementario (1=11, 2=10, 3=9, etc.).

Los seis intervalos utilizados se dividen en dos grupos:

- 1, 2 y 6.
- 3, 4 y 5.

El primer grupo es más disonante que el segundo. El otro, es más "tonal": tiene los intervalos utilizados en la conformación de los acordes mayores y menores.

El primer grupo se ordena como 216 y 612. El segundo, como 345 y 543. Con ellos el compositor crea una tabla combinatoria con 8 variaciones, en la que cada grupo (original y retrogradación) aparece dos veces.

| | |
|---|---|
| A | 345 612 |
| B | 345 216 |
| C | 543 612 |
| D | 543 216 |

| | |
|---|---|
| E | 216 345 |
| F | 612 543 |
| G | 216 543 |
| H | 612 345 |

Entre A-G, B-F, C-E y D-H la relación es original - retrógrado.

Sobre cada uno de estos grupos de seis intervalos, se elabora combinatorias, siguiendo el principio antes citado. Combina A (345 612) con otros ordenamientos de los seis intervalos. Realiza una tabla de series, que se constituye en el material precompositivo de esta Sección. La Tabla contiene 195 series, pero no todas son usadas.

La primera serie generada por este procedimiento es:

+3 +4 -5 +6 +1 +2  -1 -5 -4 +3 +2 +6

[18] Citado en BARTHELT-CALVET, Anne-Sylvie "*MÉTASTASSIS – Analyse. Un texte inédit de Iannis Xenakis sur Metastasis*" del mismo Xenakis en "Analyse ou la contre-attaque de l'orchestre".


MARTINEZ, Edgardo Hugo Metástasis de Xenakis: una triangulación entre matemáticas, geometría y serialismo. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 85-112, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

A (parte fija) 1º permutación

En las sucesivas elaboraciones se mantiene la parte fija y se permuta la restante. Los dos aspectos son los que confieren a esta sección unidad y variedad a la vez. Xenakis selecciona dos grupos de series en las que según el mismo hay "igualdades notables"[19]: a) las series que tienen las mismas mitades pero ubicadas en forma diferente y b) las que tienen solo una mitad igual.

Por ejemplo:

a) +3 +4 -5 +6 +1 +2 -5 -4 +3 +2 -1 +6
-5 -4 +3 +2 -1 +6 +3 +4 -5 +6 +1 +2

b) +3 +4 -5 +6 +1 +2 -5 -4 +3 +2 -1 +6
+2 -1 +6 -5 -4 +3 +3 +4 -5 +6 +1 +2

El paso de una serie a otro es denominado por el compositor "modulación serial diastemática". El segundo grupo es especialmente útil en este sentido, porque permite una relación mas estrecha de una serie a otra.[20] La yuxtaposición de series en este fragmento, no es casual, sino producto de una transformación progresiva.

Desgraciadamente, no hay referencias directas del compositor de como traslada este procedimiento a la partitura. Las series, al igual que en las secciones anteriores, no están utilizadas en forma vertical, horizontal o de alguna forma evidente, en un pasaje que es extremadamente complejo.

**3º Parte (310 al 346)**

*Paraboloides hiperbólicos con los glissandos de cuerdas.*

**Sección f (310 al 317)**

[19] O "igualdades remarcables" ("égalités remarquables" en le original). Citado en **Anne-Sylvie Barthelt-Calvet** "MÉTASTASSIS – Analyse. Un texte inédit de Iannis Xenakis sur Metastasis" del mismo **Xenakis** en "Analyse ou la contre-attaque de l'orchestre *avant correction*".
[20] Recurso similar al de combinatoria hexacordal, utilizado por los compositores serialistas.


MARTINEZ, Edgardo Hugo Metástasis de Xenakis: una triangulación entre matemáticas, geometría y serialismo. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 85-112, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

Con relación a esta sección Xenakis dice: *"Si los glissandos son largos y suficientemente entrelazados, obtenemos espacios sonoros de evolución continua. Es posible producir superficies regladas, dibujando los glissandos como líneas rectas"*[21]. De esta manera un concepto geométrico es traducido en notación musical.

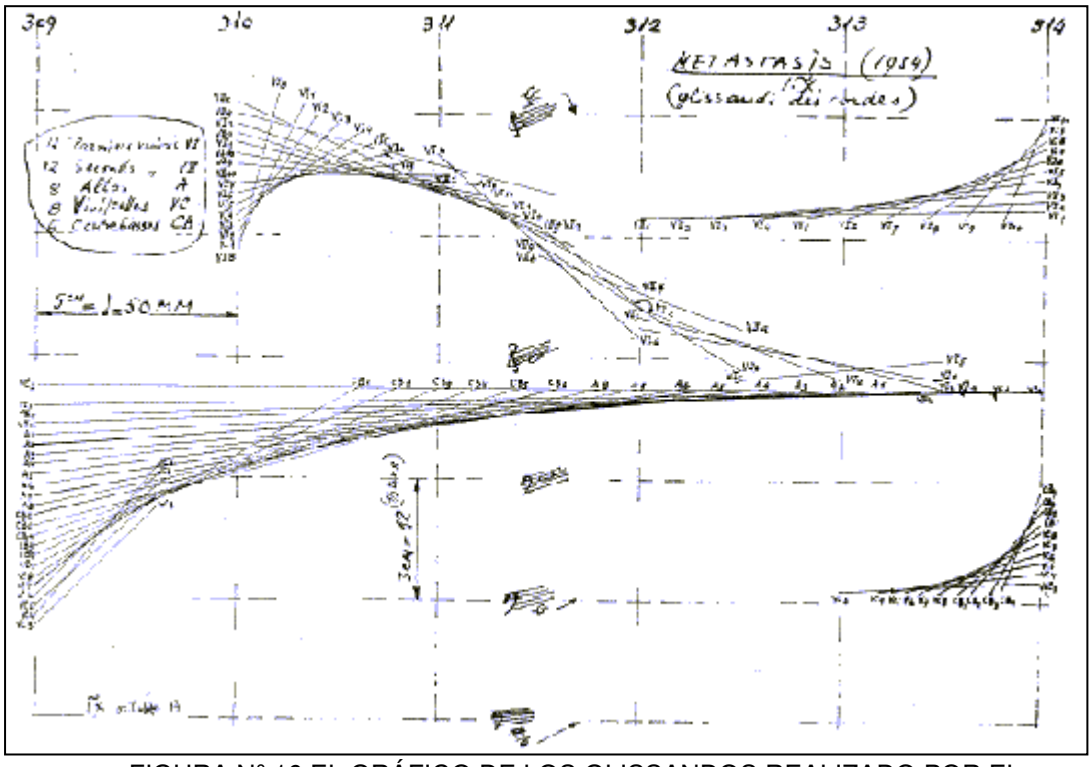



FIGURA Nº 16 EL GRÁFICO DE LOS GLISSANDOS REALIZADO POR EL COMPOSITORES[22]

Una mirada cuidadosa sobre el bosquejo refleja un dibujo multidimensional a la manera de superficies curvadas superpuestas que se tuercen sobre sí mismas y evolucionan hacia un punto (unísono), para luego dar lugar a otras que realizan el

[21] XENAKIS, Iannis: *Formalized Music: Thought and Mathematics in Composition*. Chapter I "Free Stochastic Music". Pendragon Revised Edition. Pendragon Press, 1992. Capítulo 1 "Free Stochastic Music"
[22] Gráfico tomado de XENAKIS, Iannis: *Musiques Formelles*, versión libre online del original (en francés), disponible en www.iannis-xenakis.org.


MARTINEZ, Edgardo Hugo Metástasis de Xenakis: una triangulación entre matemáticas, geometría y serialismo. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 85-112, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

proceso inverso. En palabras del compositor (y en términos geométricos), los gráficos son superficies regladas[23].

La mitad inferior del gráfico refleja lo que ocurre con Violas, Violonchelos, Contrabajos y Violines II-11.12. En el comienzo del compás 310, un cluster por semitonos (de Do# 2 a Do# 4)[24], es el punto de partida de múltiples glissandos hacia un Do# 4. Cada uno termina en un momento diferente. Los Violonchelos 3.4.5.6.7.8 no llegan al unísono. Se detienen en un Cluster de cinco sonidos entre Do# 3 y Fa 3. El compás 314, tiene un procedimiento inverso: Violonchelos 3.4.5.6.7.8 y Contrabajos parten en diferentes momentos de un unísono sobre Fa2 y llegan a otro cluster por semitonos (Fa# 2 a Re# 3).

El procedimiento es igual al que realizan Violines I y II (parte superior derecha en el gráfico). Violines I-6.7.8.9.10 y Violines II-1.2.3.4.5, desde un unísono sobre Fa# 5, que abordan en diferentes momentos, se abren en un cluster por semitonos (Sol 5 a Mi 6).

El fragmento restante (en el gráfico parte superior izquierda), tiene tres desplazamientos por glissandos:

- un cluster semitonal (Re 5 a La 5) hacia otro similar (Si 5 a Fa# 6), en Violines I-1.2.3.4.5.6.7.8,
- un cluster semitonal (Si 5 a Fa 6) a otro equivalente (Re# 5 a La 5), en Violines I-9.10 y Violines II-1.2.3.4.5, y
- un acorde de cuatro sonidos (Re# 5, Mi 5, La 5 y Do 6) moviéndose a otro (Re# 4, Sol 4, Sol# 4, Si 4).

Es particular en toda esta sección, los entrelazamientos que producen los glissandos. Algunos instrumentos tienen glissandos más cortos que otros y son cruzados por otros glissandos con recorridos más amplios, produciendo expansiones y contracciones del espacio muy dinámicas. El primer cluster descripto en el párrafo

[23] Superficies generadas por el movimiento de una recta que es la generatriz. El paraboloide hiperbólico es una superficie doblemente reglada.
[24] Con 24 alturas, 1 por cada instrumento y sin el Do 4.


MARTINEZ, Edgardo Hugo Metástasis de Xenakis: una triangulación entre matemáticas, geometría y serialismo. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 85-112, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

anterior es un ejemplo. Al finalizar los glissandos los instrumentos quedan espacialmente invertidos: el Violín I.8 que comienza con el sonido más grave del cluster termina como sonido más agudo.

El punto de partida del diseño exterior del Pabellón Philips (1958), fue la sección **f** de Metástasis. Como previamente se vio, esta sección está generada a partir de una superficie geométrica. Xenakis la describe como una "... *envolvente de tangentes."*[25] Los glissandos analógicamente son interpretados como tangentes. El gráfico corresponde a un paraboloide hiperbólico, una superficie multidimensional producto del desplazamiento de rectas. En el proceso de traslación al Pabellón, Xenakis afirma:

"*Es posible producir superficies regladas dibujando los glissandos como líneas rectas. Realicé este experimento con "Metástasis" (la obra fue estrenada en 1955 en Donaueschingen). Varios años después, cuando el arquitecto Le Corbusier, del cual era su colaborador, me pidió una sugerencia para el diseño de la arquitectura del Pabellón Philips en Bruselas, mi inspiración fue disparada por el experimento con "Metástasis". De esta manera, creo que en esta ocasión, música y arquitectura encontraron una conexión íntima*"[26]

**<u>Sección g</u> (318 al 346)**

Similar en contenido a la Sección anterior. Un cluster muy amplio en el compás 218 se mueve por glissandos, primero hacia diferentes clusters (compases 322, 326 y 330) y finalmente a un unísono sobre Sol# 3 (compases 334) que se mantiene hasta el final, concluyendo la obra en un triple piano. Internamente está dividida de acuerdo a la serie de Fibonacci en 8, 5, 3, y13 compases.

[25] XENAKIS, Iannis. *Analyse ou la contre-attaque de l'orchestre*. Citado en Anne-Sylvie Barthelt-Calvet . 2003. *MÉTASTASSIS – Analyse. Un texte inédit de Iannis Xenakis sur Metastasis.* Revue de Musicologie, 89/1.
[26] XENAKIS, Iannis. 1992. *Formalized Music: Thought and Mathematics in Composition*. Capítulo I "Free Stochastic Music". Hillsdale, New York. .Pendragon Revised Edition. Pendragon Press.


MARTINEZ, Edgardo Hugo Metástasis de Xenakis: una triangulación entre matemáticas, geometría y serialismo. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 85-112, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

**Conclusión**

Las confluencias entre música y matemáticas dependen de organizaciones mensurables en el tiempo y en el espacio. Comparten a un nivel abstracto, un nexo común: números y proporciones.

Los ejemplos de esta interacción, son contados hasta comienzos del siglo XX. No representan una tendencia estilística, ni un aspecto histórico constante. No es sino hasta el siglo XX, donde se hace más recurrente. Procedimientos matemáticos productos de teorías contemporáneas, se utilizan como elementos compositivos. Se plantea una ruptura con la memoria histórico – artística, pero también se acude a ella. Xenakis retoma las ideas de la Grecia Clásica: el universo está ordenado por números enteros y proporciones simples, como las que aparecen en intervalos musicales estudiados por Aristógenes y Pitágoras entre otros.

"*Los dos dogmas más fundamentales en la fuerza sincrética intelectual conocida como Pitagorismo son: 1) que los números son elementos constitutivos de la realidad; y 2) que los números y sus radios proveen la clave para explicar el orden de la naturaleza y el universo*"[27]

Xenakis, se apoya en las matemáticas abstractas. En este aspecto es un representante de la música del siglo XX, entendiendo que desde principios de siglo hay una tendencia a la abstracción en los procesos compositivos, tendencia que también se refleja en el resto de las disciplinas artísticas. Le permite establecer relaciones orgánicas entre la realización de un diseño y el de una composición musical: dibuja masas móviles y luego por analogía las convierte en partituras o viceversa. La idea central de Meta - Arte en Xenakis es partir de abstracciones matemáticas y traducirlas en cualquier lenguaje artístico.

[27] NOLAN, Catherine. 2002. *Music theory and mathematics* en The Cambridge History of Western Music Theory, pág. 273. Cambridge University Press, New York. (Traducción propia).

Los vínculos mas utilizados tienen que ver con conexiones establecidas en el enfoque de la forma, en asociaciones, en la traducción de fórmulas o patrones matemáticos aplicables a la música en analogías en el uso del espacio o del tiempo.

Metástasis introduce el concepto de sonoridades globales, en el que las masas sonoras de glissandos se perciben como un todo y no por sus elementos individuales. La sección central, por su complejidad, también se percibe como textura. Su enfoque en la construcción de entidades sonoras con movimiento lo lleva a una concepción estadística, a la que llama *música estocástica*. Entre otros recursos de las matemáticas, Xenakis utiliza teorías de probabilidad y estadística *(distribución de Poisson, proceso de Márkov)* y la teoría cinética de los gases. Considera apropiado su uso para manejar grandes "masas" o "nubes" de sonidos. Cada nota, es parte de un conjunto mayor, relacionándose entre sí en una manera muy elaborada, y con una estructura macroformal cuidadosamente planeada, definida y predecible.

Finalmente: la actual era digital, tiene una conexión casi directa con algunas ideas de la Grecia precristiana. La informática, produce soportes (grabaciones, archivos, registros, etc.) de todos los eventos actuales, incluyendo las manifestaciones artísticas. Cualquier objeto sonoro o visual, puede expresarse en datos binarios mediante conversiones analógicas-digitales y restauradas a su forma original por el proceso inverso. Así como los matemáticos y físicos explican el mundo natural mediante los números, el lenguaje binario convierte cualquier hecho a un lenguaje común: el numérico. Esto permite traspasos de un medio a otro que implican un código de traslación en el que siempre se toman decisiones arbitrarias. Una secuencia de números puede representar frecuencias, amplitudes, timbres, colores, etc.

Así Xenakis retoma la concepción Pitagórica: los números explican el universo, y posibilitan una correlación de identidad entre el mundo físico y el intelectual.


MARTINEZ, Edgardo Hugo Metástasis de Xenakis: una triangulación entre matemáticas, geometría y serialismo. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 85-112, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

**Referencias**

BARTHELT-CALVET, Anne-Sylvie. 2003. *MÉTASTASSIS – Analyse. Un texte inédit de Iannis Xenakis sur Metastasis*". Revue de Musicologie, 89/1. Pág. 129-161.

COPE, David. 2001. *New Directions in Music*. 7th edition. Long Grove, Illinois. Waveland Press, Inc.

GUTIÉRREZ DE LA CONCEPCIÓN, Luisa y GUTIÉRREZ DE LA CONCEPCIÓN, Nieves. 2005. *Música y arquitectura: el caso de Xenakis y Le Corbusier*. Filomúsica. Revista mensual de publicación en Internet Número 71º - Diciembre. Disponible online en: <http://www.filomusica.com/filo71/xenakis.html>.

HARLEY, James. 2004. *Xenakis. His life in Music*. Routledge, New York.

LE CORBUSIER. 1948. *Le Modulor*. Barcelona, España. Editorial Poseidon, S.R.L. 3º Ed. 1980. Traducción del francés de Rosario Vera.

LE CORBUSIER. 1955. *Modulor II*. Barcelona, España. Editorial Poseidon, S.R.L. 3º Ed. 1980. Traducción del francés de Albert Junyent.

MARTINEZ, Edgardo. 2009. *Los vínculos entre música y arquitectura en Xenakis* en la Revista del Instituto Superior de Música, Nº12.

OJEDA, Beatriz. 2003. *El pabellón Phillips: Xenakis y Le Corbusier, música y arquitectura*. Revista del Centro Marina Waisman de Formación de Investigadores en Historia y Crítica de la Arquitectura, Nº 6 – Agosto de 2003. Pág. 36-41.

RUIZ ROJO, José Antonio. 2004. *Música y arquitectura. O, mejor dicho, música y otras arquitecturas*. Revista Ritmo Nº 767. Septiembre de 2004. Disponible online en: <http://www.revistasculturales.com/articulosLeer.php?cod=155&pag=1>.

SIMMS, Bryan. 1996. *Music of the Twentieth Century. Style and Structure*. New York. Simon & Schuster Macmillan.

SOLOMOS, Makis and Raczinski, Jean-Michel. 1999. *La Synthèse des arts à l'ere du multimedia. À propos du Diatope de Iannis Xenakis.* En *Le Mélange des Arts*. Études réunies par Jöelle Caullier. Ateliers 20/1999. Cahiers de la Maison de la Recherche. Universite de Charles-de-Gaulle.

XENAKIS, Iannis. 1971. *Musique, Architecture*. Tournai, Casterman.

XENAKIS, Iannis. 1992. *Formalized Music: Thought and Mathematics in Composition*. Hillsdale, New York. Pendragon Revised Edition. Pendragon Press.

XENAKIS, Iannis. 1954. *Analyse ou la contre-attaque de l'orchestre*. Trasncripto completamente en Anne-Sylvie Barthelt-Calvet . 2003. *MÉTASTASSIS – Analyse. Un texte inédit de Iannis Xenakis sur Metastasis.* Revue de Musicologie, 89/1. Pág. 162 a 187.

XENAKIS, Iannis. 1963. *Musiques Formelles*. Paris. La Revue Musicale. Double numéro special 253 et 254. Disponible on line en: http://www.inanis-xenakis.org.


MARTINEZ, Edgardo Hugo Metástasis de Xenakis: una triangulación entre matemáticas, geometría y serialismo. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 85-112, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 15 – Número 30 – Julho/Dezembro 2015

# O ensino particular de música e o tempo de lazer: um estudo de caso na perspectiva de três alunos adolescentes

**Tiago Oliveira** [1]
IFRS e SMED - Porto Alegre

**Resumo:** O presente artigo tem a intenção de apresentar e discutir os dados obtidos em um estudo de caso realizado ao longo de quinze meses com três alunos adolescentes. O estudo de caso foi desenvolvido com o intuito de observar a rotina de estudo do instrumento que jovens estabelecem dentro de sua vida cotidiana e verificar possíveis transformações que a prática desenvolvida acarreta na relação dos alunos com a música. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram entrevistas e observações. Apoiado nas discussões de Dumazedier (1999) sobre o tempo livre dos jovens e as análises de Pronovost (2011) sobre a educação no tempo livre, devidamente imbricadas às especificidades da aula particular de música. Espera-se que esta pesquisa ajude os educadores que estão inseridos neste espaço de trabalho, assim como a ampliar as discussões e produções sobre o ensino particular de música.

**Palavras-chave**: Sociologia da educação musical; sociologia do lazer; ensino particular de música.

**Abstract:** This paper intends to present and discuss the data obtained from a case study which has been carried out for fifteen months with three teenage students. This case study has been developed in order to observe the study routine of an instrument that young students establish within their daily lives and at investigating possible changes the developed practice may cause in the students' relationship with music. The data collection techniques chosen were interviews and observations. Based on Dumazedier's (1999) discussions about young people's free time and on Pronovost's (2011) analysis about education in the free time, appropriately connected to the specificities of music private lessons. It is hoped that this research will help educators who are included in this workspace, as well as expand the discussion and academic production on private teaching of music.

**Keywords:** Sociology of music education; sociology of leisure; music private education.

## Introdução

O artigo apresenta resultados do estudo de caso conduzido entre os anos de 2012 e 2013 com três alunos particulares de guitarra elétrica. A pesquisa realizada procurou analisar de que forma estes jovens organizam seu tempo livre no intuito de se apropriar de um conhecimento tão especifico como o aprendizado de um instrumento musical.

[1] Licenciado em Música (2014) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui Bacharelado em Música - instrumento violão (2002) pela UFRGS. É professor da rede municipal de ensino de Porto Alegre e membro do grupo de pesquisa Educação Musical e Cotidiano (CNPq/UFRGS) desenvolvendo investigações sobre ensino privado de música, música no espaço escolar e sociologia da educação musical.



OLIVEIRA, Tiago. O ensino particular de música e o tempo de lazer: Um estudo de caso na perspectiva de três alunos adolescentes. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 113-125, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

Os trabalhos de Dumazedier (1999) e Pronovost (2011) foram os referenciais utilizados para estabelecer limites mais claros entre tempo de trabalho (escola), tempo livre e tempo de lazer. Explicitar estas diferenças é muito importante devido às dúvidas quanto aos dois últimos conceitos. Dialogamos também com Bozzetto (1999) e Vieira (2009) pela necessidade de expor como se dá a atividade profissional do professor particular de música, mais especificamente, do docente que atua no domicílio dos estudantes.

Esta perspectiva onde o aluno constrói junto com o professor um ambiente de estudo dentro de sua própria casa é totalmente consonante com Souza (2001), quando a autora constata um grande aumento no número de jovens que tem aprendido música longe das instituições escolares. Me atrevo a ir um pouco mais longe em afirmar que raramente o aluno encontra no espaço escolar, dentro de sua aula de música a oportunidade de estudar algum instrumento musical de seu interesse, na maioria das vezes esta busca se dá fora da instituição escolar. (SOUZA, 2001, p.86)

Estes espaços, localizados fora da escola são bastante variados como por exemplo: escolas livres de música, ONG's, grupos vinculados a Igrejas, associações de bairro, associações de funcionários, clubes, além do aprendizado que se dá de maneira informal ou sem algum professor remunerado, estas podem ocorrer dentro de grupos de familiares, amigos, vizinhos, ou dentro de outras formas de organização social.

Justamente nestes espaços fora da escola regular, um grande contingente de professores de música atua, e mesmo com toda esta demanda as produções cientificas ainda são insuficientes na tarefa de instrumentalizar estes profissionais do ensino.

**Referencial teórico**

Em "Os três estados do capital cultural", Pierre Bourdieu (1979) nos leva a reflexão sobre o tempo que é utilizado para o enriquecimento intelectual e cultural do indivíduo ao afirmar que "a acumulação de capital cultural exige uma *incorporação*


OLIVEIRA, Tiago. O ensino particular de música e o tempo de lazer: Um estudo de caso na perspectiva de três alunos adolescentes. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 113-125, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, *custa tempo* que deve ser investido *pessoalmente* pelo investidor".

Este tempo a que Bourdieu (1979) se refere, aparece neste artigo sob a forma do tempo de lazer, e este, não devemos confundir como tempo livre, pois nem todo o tempo livre é destinado ao lazer ao passo que o tempo de lazer habita obrigatoriamente os domínios cronológicos do tempo livre.

O controle externo a que somos submetidos cotidianamente em nosso ambiente sociocultural, estabelecendo novas maneiras de lidar e de se organizar com o tempo que dispomos, obrigando-nos a uma maior otimização deste. Na pesquisa realizada o objeto de análise não foi o tempo dos estudantes e sim a maneira como o estudo de música estava articulado dentro do seu tempo livre. A necessidade de falarmos um pouco sobre os tempos sociais é bastante útil, tendo em vista que pensar sobre o tempo que dispomos para realizar as mais diferentes atividades de nossa vida não é algo realizado com frequência.

Para Pronovost (2011) a gestão do tempo dos filhos é fundamental "pois a regularização dos dias em torno de atividades cotidianas estruturantes, ainda que ela possa ser sinônima de rotina, significa também controle e organização do tempo". (PRONOVOST, 2011, p.99)

O tempo de trabalho no caso dos adolescentes deve ser denominado como tempo de escola, devido a eles ainda não desempenharem nenhum tipo de atividade profissional remunerada, o tempo que eles destinam a frequentar a escola, estudar os conteúdos e realizar as tarefas propostas é totalmente compatível com o tempo que um adulto destina a sua jornada de trabalho. Segundo Pronovost (2011, p.25) a atividade laboral e o período em que crianças jovens permanecem na escola são analisados da mesma forma, pois ele considera que o tempo de trabalho está "sempre associado de maneira indistinta do tempo escolar" ou na categorização de obrigações institucionais descrita por Dumazedier (1999) como "organismos constitutivos da própria sociedade" onde as "instituições profissionais...ou instituições escolares para os jovens que ainda não trabalham na vida ativa". (DUMAZEDIER, 1999, p.94)


OLIVEIRA, Tiago. O ensino particular de música e o tempo de lazer: Um estudo de caso na perspectiva de três alunos adolescentes. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 113-125, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

Em relação ao tempo livre Pronovost (2011, p.25) destaca que ele "foi concebido como um tempo ganho sobre o trabalho" e seu conteúdo "refere-se essencialmente a atividades dotadas de atributos distintivos: liberdade, satisfação pessoal, criatividade, ludicidade, etc". O autor ainda define o tempo livre como:

> O tempo liberado do trabalho produtivo, a princípio concebido como simples complemento reparador de forças produtivas, tende a transformar-se cada vez mais em um tempo privilegiado, no qual se elaboram novos valores coletivos. (PRONOVOST, 2011, p.26).

O tempo livre, de forma resumida, é uma das categorias de tempo fora do horário que os jovens permanecem ou estão envolvidos em atividades da escola. Pois assim como na vida profissional, onde as pessoas buscam se aperfeiçoar e progredir em suas atividades laborais, o tempo que o jovem destina a seus estudos fora da instituição de ensino, servirão para desenvolver cada vez mais suas competências além de realizar suas tarefas escolares. E como definir o tempo de lazer de forma adequada?

Dumazedier (1999) escreve que o lazer é "primordialmente liberação do trabalho profissional que empresa impõe" neste artigo "é a liberação do trabalho imposto pela escola", este tempo não deve estar submetido a fim lucrativo, utilitário, ideológico ou proselítico. O autor destaca também o caráter hedonístico do lazer: "o lazer é marcado pela busca de um estado de satisfação, tomado como um fim em si" sendo que o tempo destinado a este fim é caracterizado pela "procura do prazer, da felicidade ou da alegria" esta busca o autor define como "um dos traços fundamentais do lazer da sociedade moderna". Por fim o lazer é uma atividade de caráter pessoal "está ligado à realização, encorajada ou contrariada, das virtualidades desinteressadas do homem total, concebido como um fim em si, em relação ou em contradição com as necessidades da sociedade". (DUMAZEDIER, 1999, p.94).

De acordo com Pronovost (2011):

> A sociologia do lazer frequentemente apresentou o tempo de lazer como o único tempo autêntico dedicado ao desenvolvimento pessoal e, à expressão cultural e à continuidade das atividades de autoformação. (PRONOVOST, 2011, p.26).


OLIVEIRA, Tiago. O ensino particular de música e o tempo de lazer: Um estudo de caso na perspectiva de três alunos adolescentes. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 113-125, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

Reforçando esta ideia de desenvolvimento pessoal, Camargo (1998) estabelece a diferenciação entre os termos *lazer* e *diversão*, onde o primeiro traduziria ideais gregos e romanos, onde deveria existir “um tempo livre voltado ao desenvolvimento pleno do indivíduo e não apenas a diversão inconseqüente” vislumbrando também o dia em que toda a sociedade possa trabalhar e usufruir dos benefícios do lazer. (CAMARGO, 1998, p.32-33).

**Metodologia**

Utilizou-se como metodologia nesta pesquisa o estudo de caso, definido por Robert Yin (2001) como uma “investigação empírica de um fenômeno” dentro de seu contexto. O estudo de caso foi a escolha mais adequada devido a sua maior maleabilidade, e como o local onde as aulas transcorriam era a residência dos alunos, existem muitas particularidades no atendimento dos estudantes. (YIN, 2001, p.32).

Uma das vantagens do estudo de caso segundo Laville e Dionne (1999) é a possibilidade do pesquisador se aprofundar em determinados aspectos que podem chamar a atenção durante a pesquisa. (LAVILLE E DIONNE, 1999, p.156).

> A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados. (YIN, 2001, p.32-33).

Para a coleta de dados foram utilizadas observações e entrevistas entre os meses de abril e outubro de 2013. Os três estudantes que aceitaram participar deste trabalho acadêmico estavam na faixa etária dos dezesseis anos, foram todos devidamente protegidos por pseudônimos e estudavam guitarra elétrica em suas casas.

Segundo a literatura, não existe nenhum tipo de norma estabelecendo qual seriam os procedimentos mais adequados para a interpretação dos dados. Por isto foi necessário definir de forma clara o que seria análise dos dados e o que seria a sua interpretação.


OLIVEIRA, Tiago. O ensino particular de música e o tempo de lazer: Um estudo de caso na perspectiva de três alunos adolescentes. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 113-125, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

À análise de dados ficou estabelecida a apresentação dos dados quantitativos da pesquisa, assim como as transcrições de entrevistas. A interpretação dos dados foi feita de forma qualitativa, com o objetivo de trazer ao leitor uma visão mais humana dos processos educacionais observados. Também houve a necessidade de interpretar os dados coletados de forma mista, quantificando alguns, como os de tempo, mas sem esquecer de traçar um paralelo qualitativo entre eles e o referencial teórico.

O ensino particular de música dá-se nos mais diversos espaços, e uma de suas principais características é de não estar vinculado diretamente a escola. Vieira (2009, p. 65) cita como espaços de atuação relevantes do ensino particular de música as “escolas particulares de música, sindicatos, centros culturais, associações de bairro” não esquecendo o objeto do presente estudo que é o “atendimento domiciliar, tanto na casa dos alunos como na casa dos próprios professores”. Garcia (2010, p. 1487) também lembra que “a educação musical também ocorre nas casas dos instrumentistas ou, ainda, dos próprios alunos”.

Considerando que a prática docente aqui abordada guarda uma proximidade muito grande com o modelo adotado por cursos livres e escolas de música, a metodologia de ensino acabou geralmente focando nos desejos e dificuldades individuais dos alunos.

No espaço destinado para as aulas, foi procurado se manter sempre um ambiente propicio a atividade de ensino/aprendizagem, a colaboração dos familiares e funcionários das residências foi importantíssima, proporcionando sempre um ambiente bastante tranquilo para professor e aluno. Os três estudantes que participaram desta pesquisa encontram-se em um estrato social em que lhes favorece o acesso a instrumentos de alta qualidade além de outros recursos tecnológicos como: *notebooks*, *tablets, smartphones e mp3 players.*

As aulas seguiram um modelo hibrido onde foram utilizadas técnicas expositivas diretas e indiretas, a prática com o instrumento que podemos dividir em objeto e processo, e a utilização de recursos tecnológicos para maior otimização das aulas e da prática dos alunos. Portanto a metodologia desenvolvida para o


OLIVEIRA, Tiago. O ensino particular de música e o tempo de lazer: Um estudo de caso na perspectiva de três alunos adolescentes. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 113-125, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

atendimento de cada aluno é extremamente dinâmica, exigindo do professor um grande conhecimento de repertório, assim como a capacidade em amalgamar os outros conhecimentos correlatos em música.

Para Louro et al. (2008) "desenvolver uma metodologia que tenha o aluno, tanto como ponto de partida, como fim do processo pedagógico" (Louro et al., 2008 apud Vieira, 2009, p.96), assim estabelecemos o aluno como protagonista do processo de ensino/aprendizagem. Vieira descreve que na medida em que nos voltamos para universo dos alunos acabamos impelidos a atender demandas educacionais dinâmicas e específicas. Reforçando esta ideia Garcia (2010) estabelece o seguinte:

> Os assuntos musicais a serem abordados neste contexto partem muito mais do aluno, baseando-se nos seus gostos e ambições musicais. Seus objetivos (nas aulas) são construídos no processo interativo, gerando um processo educativo, e as aulas se tornam possíveis devido a um acordo prévio entre educador e educando, o qual poderá ser quebrado quando os interesses divergirem. (GARCIA, 2010, p.1491).

Em relação ao repertório, considero muito oportuno o conceito de repertório mediado, onde Vieira (2009) estabelece o seguinte conceito:

> As preferências musicais dos alunos parecem estar condicionadas a fatores estritamente ligados ao meio social em que vivem, à geração a qual pertencem e às questões de gênero. Os professores, por sua vez, possuem graus distintos de interferência nas escolhas do que deve ser trabalhado em aula. Estas interferências são condicionadas à visão que cada um desses professores tem sobre a atividade que desenvolvem; suas inclinações ideológicas, seus preconceitos; enfim, suas visões de mundo. Portanto, o repertório desenvolvido em aula é fruto de negociações entre os professores e seus alunos, mediadas pelos fatores expostos acima, entre outros. (VIEIRA, 2009, p. 100)

Mas é no repertório e em sua escolha que poderemos verificar outras coisas muito importantes que vem à tona junto aos estudantes, segundo Corrêa (2009):

> Muitas vezes, o repertório ouvido e tocado por adolescentes pode ser um dos pontos que geram um distanciamento na aula de música, originando preconceito de ambas as partes. Preconceito que geralmente advém de um desconhecimento do próprio professor sobre um determinado tipo de repertório ou sobre uma determinada realidade, que muitas vezes não diz respeito aos educadores; assim como preconceito de jovens em relação a fazer aulas, por desconhecerem o tipo de ênfase e realidade do professor. (CORRÊA, 2009, p.37)


OLIVEIRA, Tiago. O ensino particular de música e o tempo de lazer: Um estudo de caso na perspectiva de três alunos adolescentes. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 113-125, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

A construção das aulas se deram totalmente em função do repertório, tornando a vivência dos alunos com as músicas estudadas muito intensa, desta forma o repertório se tornou uma ferramenta motivacional muito importante para que os alunos destinassem mais tempo para estudar o instrumento fora de seu horário de aula semanal.

O período em que foi realizada a pesquisa, estabeleceu como meta uma apresentação pública no mês de outubro, então as etapas que a antecederam foram respectivamente: sugestão de diversas possibilidades de repertório, escolha de duas músicas entre as sugeridas, aprendizagem do repertório selecionado e dois ensaios com a banda de apoio que daria suporte no dia do show, ressaltando também a realização da passagem de som de alunos e banda no local da apresentação.

**Análise dos resultados**

Nesta pesquisa, a análise dos dados coletados iniciou-se pela análise das entrevistas onde os estudantes descreveram sua rotina semanal. É importante ressaltar, que os finais de semana não foram analisados devido a sua falta de rotina. Sendo assim analisamos nos três casos o período de segunda a sexta-feira, levando em conta o tempo gasto com as seguintes atividades: sono, deslocamento, cuidados pessoais, alimentação, esporte, social, escola e o tempo livre.

Estes grupos de atividades englobam os seguintes afazeres: os tempos de sono, alimentação, esporte e escola não precisam ser amplamente discutidos pelo fato de serem bastante previsíveis enquanto atividade, o deslocamento levou em consideração os transportes público e particular, os cuidados pessoais referem-se a higiene/limpeza e necessidades fisiológicas, o tempo social é o que o aluno utiliza para as mais diversas formas de interação social fora do seu espaço domiciliar e o tempo livre já foi discutido anteriormente.

De acordo com o recorte semanal que foi estabelecido, o tempo total de cada semana é referente a 120 horas, o primeiro dado a ser computado é o tempo de descanso frente ao tempo utilizado em atividades. Foram gastas em média 36 horas semanais no período de repouso, e o tempo utilizado para realização de todas as


OLIVEIRA, Tiago. O ensino particular de música e o tempo de lazer: Um estudo de caso na perspectiva de três alunos adolescentes. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 113-125, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

suas atividades ficou em torno de 84 horas semanais. Analisando os dados coletados, também surgiram algumas diferenças bastante grandes no uso do tempo as quais nos debruçaremos com maior atenção mais adiante.

A média de tempo que os alunos permanecem em suas escolas foi de 26 horas por semana sobrando livres em média 30 horas semanais, aonde as aulas de instrumento e o seu estudo estão localizados temporalmente. As outras horas são destinadas aos cuidados pessoais, deslocamentos, alimentação, práticas esportivas e interações sociais.

Em relação ao tempo utilizado na escola, um dos alunos investigados chamou a atenção ao verificarmos a invasão do tempo livre por atividades vinculadas a escola, lembrando um pouco o que diz Ferreira (2010), sobre a invasão do tempo livre pelo tempo de trabalho a autora nos coloca a par de que "o tempo livre que poderia ser destinado ao lazer é intensamente usado para a preparação do trabalho e na busca pela garantia deste, através da competitividade profissional", em nosso caso, impelindo o aluno a destinar quase 40 horas por semana as atividades escolares, tarefas e preparação para provas e testes, este tempo de trabalho retirado de seu tempo livre oscila de 12 a 15 horas semanais. (FERREIRA, 2010, p.74).

Em relação ao objeto principal desta pesquisa, a articulação do tempo destinado ao estudo de música confrontado com as outras atividades cotidianas dos alunos, pode-se observar que: comum aos três é o nosso encontro semanal de 1 hora de duração, o tempo destinado a prática do instrumento é um dado que variou bastante. O aluno que destinou menos tempo para praticar, dedicava-se em média 45 minutos por dia; passamos pelo estudante que destinava em média 50 minutos por dia, mais 1 hora nos sábados e foi tabulada a informação do aluno que dedicava 2 horas diárias ao estudo de guitarra elétrica.

Obviamente estes números não podem ser analisados de forma puramente estatística, até por que os dados são estimados, não foi controlado o tempo que eles poderiam praticar em suas férias escolares, mas um dos alunos me falou que passava o dia inteiro tocando guitarra e jogando vídeo game em suas férias.


OLIVEIRA, Tiago. O ensino particular de música e o tempo de lazer: Um estudo de caso na perspectiva de três alunos adolescentes. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 113-125, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

Também estes números não levam em conta a individualidade de cada aluno, apesar dos três demonstrarem bastante aplicação durante a pesquisa, cada um deles se organizou de maneira pessoal para estudar o seu repertório.

Todo este processo começou a tomar forma na primeira sessão de estúdio, os três se saíram muito bem e o resultado junto com a banda os deixou bastante excitados, já que foi possível tocar seu repertório e verificar os pontos mais delicados em nossa pratica em conjunto. O segundo ensaio serviu para acertarmos alguns trechos mais críticos e fazer uma passagem geral de toda a apresentação.

Dia do show e todos estavam mobilizados para que tudo desse certo. Pontualmente os equipamentos foram montados no local e fizemos da passagem de som um último grande ensaio, não era a primeira vez que eles se apresentavam em público, mas o repertório escolhido era tecnicamente muito desafiador para os três, então o momento acaba sendo de satisfação mútua, pois o desafio havia sido vencido com um belo trabalho em equipe.

Nas entrevistas também foi possível verificar o consenso dos alunos em melhorar a sua performance instrumental, levando sempre em consideração o repertório que eles optavam em tocar, minha interferência muitas vezes era apresentar novas bandas ou artistas solo. Mas outra grande possibilidade que se abre para o docente é a troca que se estabelece ao estudar com o aluno as músicas de seus artistas favoritos, afinal é um eterno processo onde ensinamos aprendendo, ou aprendemos ensinando.

**Considerações finais**

Este artigo se propôs a relatar os resultados da investigação da rotina de estudo de instrumento de três jovens e a partir destes delimitar possibilidades de intervenção pedagógica em prol dos alunos de forma mediada e personalizada, com o intuito de se atingir o melhor resultado de acordo com a disponibilidade do aluno. Analisando o uso do tempo dos alunos procuramos auxiliar o direcionamento que o professor pode dar a seus alunos em relação ao tempo destinado ao estudo de


OLIVEIRA, Tiago. O ensino particular de música e o tempo de lazer: Um estudo de caso na perspectiva de três alunos adolescentes. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 113-125, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

música, otimizando assim os resultados a serem alcançados pelos estudantes. Esta seria a aplicação mais prática da pesquisa realizada.

Acredito que exista um certo consenso que na maioria das vezes, o resultado final que um estudante alcança em um processo de ensino/aprendizagem é diretamente proporcional ao tempo destinado a praticar ou estudar o mesmo, claro que casos de habilidades inatas em determinadas áreas de conhecimento ou linguagem acabam fugindo a esta proporção, o que não aconteceu nesta pesquisa, tendo em vista que todo o capital cultural foi adquirido pelos alunos com bastante esforço e empenho.

Após muitas experiências adquiridas em minha trajetória como docente, fica cada vez mais claro para mim que a melhor forma de conseguirmos que um aluno se dedique a estudar seu instrumento musical, é através de um repertório que tenha significado para ele, pois ele poderá se apropriar de forma muito mais enfática dos conhecimentos e habilidades necessárias para atingir uma performance que eles considerem plena para o repertório por eles proposto. E esta afirmação não serve apenas para o ensino de instrumento, a música como componente curricular deve, sim, levar em consideração a vivência dos alunos, para que seja uma aprendizagem que seja significante para o estudante.

Do ponto de vista sociológico, aproximar do professor de música e de outros docentes, a estrutura organizacional da vida do estudante ajuda a quebrar um pouco os paradigmas da falta de interesse ou da falta de vontade dos alunos em relação aos estudos, pois considero que é essencial observar como os estudantes podem utilizar melhor o tempo que destinam as atividades fora do tempo de trabalho/escola. Assim como os resultados verificados em relação ao estudo de música podem e devem ser amplamente utilizados a favor dos alunos.

A mesma análise temporal e posterior tomada de atitude, pode ser feita por outras áreas de conhecimento, provocando assim uma tendência de elevação na aquisição de capital cultural em outras áreas de conhecimento além da sensibilização do estudante frente a novos interesses intelectuais. O trabalho do


OLIVEIRA, Tiago. O ensino particular de música e o tempo de lazer: Um estudo de caso na perspectiva de três alunos adolescentes. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 113-125, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

professor passa a ser também o de mediar a ação do aluno dentro de seu próprio tempo, fazendo com que ele o aproveite da melhor maneira possível.

Devido à ampliação e diversificação dos espaços onde o ensino de música se faz presente, analisar as experiências desta modalidade de ensino a qual me encontro inserido há tanto tempo, pode ser enriquecedora para os jovens professores de música que estão ingressando no mercado de trabalho e que muitas vezes podem se deparar com oportunidades desta natureza.

Acredito que oportunizar a reflexão e posterior discussão sobre esta modalidade de ensino, poderá trazer benefícios diretos aos professores que ingressam no mercado de trabalho e que podem se deparar com a necessidade de lecionar na casa dos alunos. As bibliografias sobre o assunto são ainda escassas, no Brasil, e ampliar a discussão a respeito pode ser uma forma de induzir novas pesquisas em torno deste tema e consequentemente a ampliação do material escrito disponível.

**Referências**

BOURDIEU, P. *"Le trois états du capital culturel"*. Actes de la recherche em sciences sociales. trad. Magali de Castro. Paris, vol. 30, 1979. p.3-6.

BOZZETTO, A. *O professor particular de piano em Porto Alegre:* Uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música, UFRGS, Porto Alegre, 1999.

CAMARGO, L. O. *Educação para o lazer.* São Paulo: Moderna, 1998.

CORRÊA, M. K. Discutindo a autoaprendizagem musical. In: *Aprender e ensinar música no cotidiano.* Org. Jusamara Souza. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2009.

DUMAZEDIER, J. *Sociologia empírica do lazer.* Trad. Jacó Guinsburg e Sílvia Mazza. São Paulo: Perspectiva: SESC, 1999.


OLIVEIRA, Tiago. O ensino particular de música e o tempo de lazer: Um estudo de caso na perspectiva de três alunos adolescentes. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 113-125, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

FERREIRA, C. L. *Trabalho, Tempo Livre e Lazer:* uma reflexão sobre o uso do tempo da população brasileira. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UTFPR, Ponta Grossa, 2010.

GARCIA, M. R. *O ensino de guitarra elétrica no contexto das aulas particulares*. Anais do 19° Congresso Nacional da ABEM, Goiânia, p.1487-1496, 2010.

LAVILLE, C. e DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas.* Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

PRONOVOST, G. *Introdução à sociologia do lazer.* Trad. Marcelo Gomes. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2011.

VIEIRA, A. *Professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão:* um estudo sobre culturas profissionais no campo da música. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Música, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

SOUZA, J. *Múltiplos espaços e novas demandas profissionais:* reconfigurando o campo da educação musical. *Anais do 10º Encontro Anual da ABEM*, Uberlândia, p.85-92, 2001

YIN, R. *Estudo de caso*: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 15 – Número 30 – Julho/Dezembro 2015

# Arte, diferença e educação – um manifesto sobre formação de professores de arte

**Eduardo Guedes Pacheco**[1]
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

**Resumo:** Este texto apresenta problemas, questões e proposições sobre a formação de professores de Arte tendo como intercessores professores, filósofos, artistas que, através dos seus trabalhos, possibilitam propor tratar das ações educacionais como atos de criação. Entre estes estão pensadores como Friedrich Nietzsche, Igor Stravinsky, Gilles Deleuze e John Cage, compositor, que ao estudar sobre o silêncio empresta para este texto questões relevantes para a formação e atuação docente. Ainda, autores como Sandra Corazza, Virginia Kastrup e Silvio Gallo que através de suas pesquisas sobre Educação realizam aproximações entre Educação e a Filosofia da Diferença ajudam a compor este manifesto.

**Palavras-chave:** Educação; música; formação.

**Abstract:** This paper presents problems, issues and proposals on the formation of art teachers taking as intercessors teachers, philosophers, artists who, through their work, enable propose dealing with educational activities as acts of creation. Among these are thinkers such as Friedrich Nietzsche, Igor Stravinsky, Gilles Deleuze and John Cage, composer, that the study on silence lends to this text relevant issues for training and teaching practice. Still, writers like Sandra Corazza , Virginia Kastrup and Silvio Gallo that through his research on Education held similarities between Education and Philosophy of Difference help make this manifest.

**Keywords**: Education; music; formation.

Encontrar possibilidades para que encontros possam acontecer. Ou melhor, criar possibilidades para que encontros possam ser realizados. É a partir desta perspectiva que este texto apresenta suas intenções. E neste caso em especial, estas intenções podem ser entendidas como a vontade de criar curiosidades sobre os encontros ainda não realizados sobre Arte e Educação. Para tanto, este texto se apresenta como uma forma de criar problematizações, em especial, para a área de formação de professores em Arte (Música, Dança, Artes Visuais e Teatro), não na perspectiva de abrir novos caminhos, mas ser a abertura para que caminhos se criem. Este trabalho busca "uma nova aventura, uma nova conjunção amorosa"

[1] Professor Adjunto da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. Coordenador do Curso de Música – Licenciatura. Coordenador do Grupo de Pesquisa ARTEDIFE – Arte, Diferença e Educação.



PACHECO, Eduardo Guedes. Arte, diferença e educação – um manifesto sobre formação de professores de arte *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 126-140, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

(CORAZZA, 2013, p.18) a qual tem como participantes professores, filósofos, artistas e suas obras de arte, seus conceitos e problematizações os quais têm a ousadia de duvidar sobre as regras e normas, que em muitos casos, são entendidas como da ordem do natural nos espaços dedicados a tratar da Educação e da Formação de Professores de Arte. Assim, este texto é um manifesto, uma declaração sobre a inconformidade, sobre a exaltação do mesmo, sobre o descaso com a possibilidade de que processos de formação possam acontecer pautados através da (des)formatação, (des)acomodação das ideias sobre métodos, currículos e quem sabe das próprias pessoas que participam dos processos que envolvem a Educação. (Des)sujeitar professores. Propor que a docência seja experimentada através de encontros que problematizem seus lugares de conforto. Docência contaminada por encontros com pensamentos, conceitos, ideias, caminhos outros que não aqueles especialmente dedicados aos espaços educacionais. Contaminação esta que acontece através do, também, encontro de problemas comuns criados por professores, artistas, filósofos e todos os outros que desejam experimentar pensamentos ainda não realizados (DELEUZE, acesso em 16 dez. 2012). Um manifesto que luta contra etiquetações, aquelas que têm a pretensão de aprisionar os eus de professores em lugares definidos e estáticos. Trocar esta imobilidade por atravessamentos onde professores rotulados, marcados com etiquetas (Construtivismo, Progressivo, Tradicional) possam ser atravessados por múltiplos devires (CORAZZA, 2013). Devir-compositor, devir-pintor, devir-filósofo, devir-bailarino. Possibilidades de singularização, que fazem frente a insistente ideia de uma essência universal ligada ao professor pautada por um modo certo de planejar, de dar aula, de avaliar, de formular um currículo (ibiden). Assim, de certo modo, é também um encontro com as ideias já validadas, consolidadas. Proposições tomadas como dogmas, verdades sobre formação de professores. No entanto, a intenção é de que estes lugares, os já estabelecidos, possam ser desacomodados, reinventados.

Alguns aspectos ajudam nas inspirações voltadas à criação deste manifesto. A primeira delas é a necessidade de contato, relação, experimentação com


PACHECO, Eduardo Guedes. Arte, diferença e educação – um manifesto sobre formação de professores de arte *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 126-140, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

pensamentos realizados fora do cenário educacional. É fome, vontade de um alimento outro que não o apresentado. Inconformidade com ideia de criar uma identidade, um perfil para professores. Enjoo das hierarquizações que tratam o pensamento em Arte como algo menos potente e dedicam a obra de arte entendimentos voltados somente ao divertimento, ao preenchimento do tempo com algo que ocupe o medo e a repulsa do encontro com a solidão e o silêncio. Não menos importante, o encontro com as ideias de professores e pesquisadores ajudam na inspiração deste trabalho. Aqui, a apresentação de encontros que elegem lugares comuns na perspectiva de pensamento sobre a Educação. Entre os trabalhos que servem de inspiração destacam-se o livro de Silvio Gallo intitulado Deleuze e a Educação (2003). Ao apresentar os principais pontos do pensamento de Gilles Deleuze, Silvio Gallo realiza aproximações e alternativas para criações em Educação tomando a Filosofia da Diferença deste pensador. Já Virginia Kastrup, psicóloga e professora em seu artigo "Aprendizado, Arte e Invenção" (2001) publicado no livro "Nietzsche e Deleuze – pensamento nômade", obra organizada por Daniel Lins, problematiza os cânones convencionais sobre a aprendizagem através da aproximação com os conceitos propostos por Deleuze, em especial, os apresentados em seus estudos sobre os escritos de Proust. O artigo tem como foco principal discutir sobre a possibilidade de entender a aprendizagem como um processo mais próximo do fazer artístico e mais afastado dos métodos científicos convencionais. "O que se transcria em Educação" (2013), livro da professora e escritora Sandra Corazza apresenta artigos voltados a problematizar sobre a docência e o currículo, tomando como principais intercessores pensadores como Friedrich Nietzsche, Gilles Deleuze, Michel Focault, Haroldo de Campos, entre outros. O que é comum a estes autores? A vontade de tomar a Educação como um espaço de criação. Criar perguntas, problemas que possam colocar em dúvida os planos de aula, as avaliações, os currículos. Questionar! É possível que os espaços educacionais possam superar a condição de lugares voltados a expressão de palavras de ordem? Um professor pode se questionar, se colocar em dúvida,


PACHECO, Eduardo Guedes. Arte, diferença e educação – um manifesto sobre formação de professores de arte *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 126-140, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

perguntar sobre o que deseja aprender e não sobre o que diz saber? Um professor pode se interrogar ao interrogar seus alunos (DELEUZE; GUATTARI, 1995)

Ainda como inspiração, este manifesto toma como intercessor o projeto de pesquisa Dicionário Raciocinado das Licenciaturas (2015), coordenado pelo Prof. Luciano Bedin, Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A intenção de seu projeto é criar novas possibilidades de pensamento sobre os cursos de licenciatura. Sai dos lugares comuns criados pelas práticas discursivas dedicadas a formação de professores, as quais na imensa maioria dos casos criam prisões sobre a docência. Esta pesquisa,

> [...] procura fazer um mapeamento dos discursos discentes no campo da formação de professores (licenciaturas) no estado do Rio Grande do Sul, assumindo a escrita como ferramenta principal. O que se pretende, e se tem feito na pesquisa vigente, é produzir ranhuras nesta grande língua que determina discursos e práticas, apostando em outros dialetos e línguas possíveis no confronto do licenciando com o ato de escritura. (COSTA, 2015).

E encerrando esta pequena apresentação, a qual não finaliza a lista daqueles que ajudam a compor este manifesto, o trabalho de Prof. Marcos da Rocha Oliveira, que apresenta em sua tese de doutorado “Método de Dramatização da aula: o que é a pedagogia, a didática, o currículo?” (2014) as seguintes problematizações: a pedagogia pode ser afirmada como uma atividade de criação? O que é ter uma ideia em pedagogia? A didática pode ser entendida enquanto criação de um plano pedagógico? E ainda, o trabalho do professor Máximo Adó, tese de doutorado intitulada “Educação Pontencial: autocomédia do intelecto” (2013) a qual tem como principal problematização a possibilidade de produzir uma Educação como um espaço-tempo potencial de criação e aumento de paradoxos. A lista citada tem por objetivo apresentar um território onde alguns aspectos em comum ajudam a compor este texto. O principal deles é tomar como provocação a ideia de que os espaços educacionais possam ser entendidos como espaços de criação. Não mais entender para criar, mas sim criar para que entendimentos possam acontecer. É o que os trabalhos aqui citados carregam de mais potente. Os seus textos, suas questões, problemas e ideias são apresentados através de exercícios de composição. As


PACHECO, Eduardo Guedes. Arte, diferença e educação – um manifesto sobre formação de professores de arte *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 126-140, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

pesquisas, as proposições, as problematizações não acontecem em função da busca por uma verdade velada, escondida. Não se busca algo que deve ser revelado. A investigação, a pesquisa sobre Educação é realizada através do exercício de criação (CORAZZA; TADEU, 2003). A decisão deste manifesto encontra nesta opção, entender os estudos, as pesquisas sobre a formação de professores como um espaço dedicado a criar. A pesquisa que deseja inventar sobre Educação é ela mesmo um ato de criação.

John Cage no seu artigo "O Futuro da Música", texto apresentado no livro Escritos de Artistas (2006), organizado por Glória Ferreira e Cecília Contrim, faz a seguinte colocação,

> [...] alguns compositores com preocupações políticas não demonstram tanto, em sua obra, as mudanças desejadas na sociedade, uma vez que usam sua música como propaganda para tais mudanças, ou como uma crítica da sociedade na medida em que ela continua a mudar de modo insuficiente. Para isso é necessário o uso e palavras. Os sons por si mesmos não são capazes de passar mensagens. E quando não usam palavras, os compositores com preocupações políticas tendem a retroceder para as práticas musicais do século XIX. (CAGE, 2006).

Aqui, a apresentação de um problema que pode ser compartilhado entre a crítica realizada por Cage e a vontade de estudar e problematizar sobre Educação, em especial a formação de professores de Arte. Para o compositor, não basta o anúncio sobre a busca por mudanças sem que estas não sejam experimentadas na arte de quem deseja tais transformações. Nas palavras do músico,

> as obras primas da música ocidental exemplificam monarquias o ditaduras. O compositor e o regente: o rei e o primeiro ministro. Ao criarmos situações musicais que constituem analogias de circunstâncias sociais desejáveis, ainda não alcançadas, tornamos a música sugestiva e relevante para as questões sérias que afrontam a Humanidade. (CAGE, 2006).

Poderíamos ampliar as situações que constituem as analogias apresentadas por John Cage? Poderíamos acrescentar as situações vividas por coreógrafos e bailarinos, diretores de teatro e atores, ou ainda professores e alunos as possibilidades de criar circunstâncias sociais desejáveis ainda não alcançadas? Em especial para este manifesto, seria possível que as ações educacionais possam acontecer como experimentação de circunstâncias sociais desejáveis ainda não

alcançadas propondo que os espaços de Educação tratem as questões sérias que afrontam a Humanidade?

Estas questões ajudam a elaborar a crítica que este manifesto deseja apresentar. Uma crítica à Educação das coisas pré-fabricadas que produzem inércia e conduzem professores e alunos a repetir o mesmo (CORAZZA, 2013). A repetir métodos, fórmulas, modelos que negam a docentes e dissentes a oportunidade de pensar sobre o fazer educacional. Uma crítica que não mais encontra alegrias em perguntar o que é Educação? O que é formação de professores? O que é a Arte? O que é Arte e Educação? Mas pergunta quando uma ação é Educação? Onde esta ação é Educação? Quem deseja que esta ação seja considerada Educação? Como ela é Educação? Quando esta ação é Educação? Quando é Arte? Quem deseja que seja Arte? Onde é considerada Arte e Educação? (DELEUZE, 2006) Estas perguntas expressam a aproximação com o desejo de libertar os processos educacionais do modelo da ciência moderna, ou seja, modelo que busca a descoberta de leis que definam a Educação (KASTRUP, 2001). Estas perguntas expressam o desejo de que estudar sobre Arte e Educação, pesquisar sobre formação de professores de Arte é convidar para,

> Pensar o não impensável, o intratável, o impossível, o não pensado do pensamento educacional. Embaralhar a sintaxe e organizar o pensamento numa lógica as avessas, constituindo-se com um pensamento outro da Educação. Pensamento que ignora as verdades recebidas, metamorfoseia o valor das opiniões estabelecidas, busca suspender a transvalorar o valor de todos os valores herdados. Liberta-se do culto a totalidade, transcendência, dialética, metafísica, humanismo, bem como das coisas de tensões certo/errado, culpa/castigo, bem/mal, morte/vida, Foge do pensamento único para tornar as singularidades possíveis, afirmar múltiplo, multiplicar os devires (CORAZZA, 2002).

Para tanto, a proposta deste manifesto é que a Educação, a formação de professores de Arte possa eleger como problemas àqueles tomados pela Arte nos seus processos de composição. Ou seja, que a formação de professores aconteça como uma composição em Arte, que ela seja inventada. No entanto, aqui cabe uma lembrança. Criar possibilidades de formação de professores em Arte não significa deixar de lado o que já foi dito, o que já foi escrito, o que já foi lembrado. Pelo


PACHECO, Eduardo Guedes. Arte, diferença e educação – um manifesto sobre formação de professores de arte *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 126-140, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

contrário, é preciso estar bem próximo do já realizado. No seu livro “Poética musical em 6 lições” (1996), Igor Stravinsky nos diz sobre a importância de ser profundo conhecedor do trabalho de compositores de tempos passados, estudioso das grandes obras, ouvinte atento dos seus contemporâneos, para que, na pior das hipóteses estas obras não sejam repetidas.

Escolher pensar, estudar, pesquisar sobre a formação de professores como a realização de uma composição em arte elege alguns aspectos para a sua condução. Entre estes aspectos os questionamentos feitos pelo sociólogo português Rui Canário (2005) que nos provoca com o seguinte pensamento, a Modernidade inaugura um modelo inédito nas situações de Educação, o professor fala para todos como se todos fossem um. O pensador estabelece um lugar de problematização que envolve o modelo escolar de Educação inventado e perpetuado desde a revolução industrial. Questionar sobre as formas de atuação do docente nos leva, a também criar questões sobre a formação deste. Tomando este modelo, que ainda é vigente apesar de todos os discursos, a grande maioria das situações que envolvem professores e alunos estabelece que a voz docente conduza as ações educacionais. Mesmo que o professor conduza estas ações através de perguntas, de problemas, é preciso que estas perguntas e problemas não conheçam suas respostas. Quando o professor pergunta, questiona sobre o que já sabe a resposta, a voz que soa através do corpo dos alunos é a própria voz do professor que realiza a pergunta, já que o questionado não provoca a (des)acomodação, a curiosidade, a criação. A voz do professor que soa através do corpo dos alunos ao conduzir suas ações educacionais através de perguntas que conhecem suas respostas, além de produzir uma sonoridade apagada, afirma uma relação com o conhecimento que tem na figura do professor um centro gravitacional fazendo dele depender todos os processos que acontecem nos espaços dedicados a tratar da relação com o conhecimento. Esta é a confirmação de uma relação hierárquica pautada na centralidade de uma das vozes dos participantes das ações educacionais. Burlar esta consciência maior sobre o papel do professor, desviar destas relações de poder que orientam a relação com o conhecimento pautadas nos comandos docentes. Sair deste caminho e exercer


PACHECO, Eduardo Guedes. Arte, diferença e educação – um manifesto sobre formação de professores de arte *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 126-140, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

relações com o conhecimento através de potências do devir, atravessadas por instâncias diferentes do domínio do poder e da representação. Um desvio, uma função outra para a Educação, para a atuação docente (DELEUZE, 2010).

Produzir outras relações que aconteçam sem as forças de atração, sem as hierarquias. Ao modo das musicais atonais que abrem mão da relação de poder das tensões e relaxamentos propostos pelo sistema tonal, onde o quinto grau da escola diatônica deixa de ser o som mais importante ao exercer seu poder de tensão e indução de caminhos harmônicos e melódicos, as relações entre os sons passam a acontecer em função da vontade de criação do compositor. O professor não é mais o ponto de atração do espaço educacional. A formação de professores, os encontros entre aqueles de desejam ensinar e aprender sobre Arte e Educação acontece pelo viés da composição, ou seja, através de algo que ainda não existe, que não está previsto e que busca experimentar o que não foi ainda experimentado. Para isso atuar ao modo da composição em Arte. “Compor é desenhar um lugar, preestabelecer o que tem por lá, por algumas pedras, umas passagens, umas saídas, criar umas ranhuras que possam, quem sabe atrapalhar uma visão que era clara” (FERRAZ, 1998, p. 97). A composição não é da ordem da organização, não busca tornar algo viável, alcançável, ordenado. Sua força está relacionada com o encontro e com as potencias que podem ser produzidas nesta ação. A partir desta perspectiva, currículos, programas, proposições não são mais ordens, mas sim momentos de criação que representam um tempo possível sobre os temas que desejam tratar. Indicações, apontamentos temporários que compartilham problemas, perguntas e criações que são sempre provisórios e que, principalmente, estejam grávidos de incertezas, de novas perguntas e que sejam capazes de através de sua busca pelo não dito, pelo inédito, ser provocadores de novas inquietações.

Não basta dizer o que não foi dito, mas também, ser uma provocação para que se diga o que ainda não foi. Estas vontades, estas proposições indicam que pensar sobre Arte no contexto da Educação, no contexto das possibilidades de atuação docente de professores da Arte expressa também a vontade e necessidade de que está experiência educacional, além de ser uma experiência estética (viés da


PACHECO, Eduardo Guedes. Arte, diferença e educação – um manifesto sobre formação de professores de arte *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 126-140, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

composição em Arte como caminho para composição em Educação), é uma proposição de tomada de posição ética pois convida para a investida de transformação do mundo, e não só do espaço educacional (LEVY, 2003). Pensar a sala de aula como um espaço de criação, tomar a formação de professores a partir de possibilidades de composição em Arte, escolher entender a vida como obra de Arte (NIETZSCHE, 2007). Estes espaços podem possibilitar que as relações com o conhecimento sejam inventadas, mas também, abre caminhos para que as pessoas envolvidas criem seus eus. Assim, a composição proposta não se limita a tratar de criar palavras, textos, pesquisas, músicas, peças de teatro, danças, pinturas, performances que atravessam a Educação, mas também indica a possibilidade de reinvenção daqueles que participam destes movimentos. Experimentar devires, compartilhamentos, entrecruzamentos, viabilizar encontros heterogêneos de conhecimentos, expressões, linguagens e aceitar o convite para que estes possam atravessar os eus de professores e alunos. É permitir o convite (não a apresentação de uma certeza) para que a degustação de outros viveres gere condições para que as identidades fixas deixem de ser prerrogativas na Educação e os sujeitos sejam tomados como tempos de experimentações, e não mais com a rigidez das lugares pré-determinados.

O poeta Manoel de Barros (2003) nos apresenta um convite para entender as palavras. As palavras da fonte e as palavras tanque. As palavras da fonte têm como característica exercer maior simpatia pela desordem das falas infantis do que pelas ordens gramaticais. Diferentes das palavras de tanque, que são estagnadas, estanques e acostumadas, as palavras que vêm da fonte possuem a leveza e a agilidade de não se acostumar com sentidos e informações estabelecidas. Tratar a Educação, a Arte, a formação de professores como palavras da Fonte, ou seja, com a agilidade e leveza de não se acostumar com os sentidos historicamente atribuídos. Para tanto, as proposições já realizadas, os estudos já efetuados não devem ser tomados como dogmas, como leis, mas sim como provocações, e por que não, como alimento para a pesquisa. Desta forma, ao modo de Gilles Deleuze, onde na sua proposição sobre a História da Filosofia afirma que,


PACHECO, Eduardo Guedes. Arte, diferença e educação – um manifesto sobre formação de professores de arte *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 126-140, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

> [...] seria preciso que a resenha em História da Filosofia atuasse como um verdadeiro duplo e que comportasse a modificação máxima própria do duplo. Imagina-se um Hegel filosoficamente barbudo, um Marx filosoficamente imberbe, do mesmo modo que uma Gioconda bigoduda. (2006, p. 18).

Os conhecimentos dados são materiais para a composição, para a criação, na medida em que estes não estejam identificados com as palavras tanque, ou seja, estanques, pesadas, imóveis e fechadas para as possibilidades de atribuição de novos sentidos.

Este manifesto também cumpre a função de apresentar o ARTDIFE – Arte, Diferença e Educação, grupo de pesquisa que atua na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, em especial nos cursos de licenciatura em Arte, ou seja, Música, Dança, Artes Visuais e Teatro. Composto por professores e alunos dos cursos citados, tem como interesse pesquisar sobre a formação de professores de Arte tendo a Filosofia da Diferença como campo provocador para tratar sobre Arte e Educação. A pesquisa que busca colocar em movimento as ideias apresentadas neste texto toma o silêncio como conceito para problematizar questões que envolvem a Arte e a Educação, em especial a formação de professores de Arte.

Tomar o silêncio como uma provocação, um questionamento, uma problematização sobre a atuação docente dos professores de Arte. Escolher o silêncio como intercessor dos modos de composição em Educação e Artes. A partir dos estudos do compositor John Cage, a pesquisa acadêmica que conduz a elaboração deste manifesto escolhe, não na contraposição da presença sonora, não na paralisação ou imobilidade, mas nos movimentos realizados e ou provocados pelo silêncio uma possibilidade de pesquisa sobre a formação de professores de Arte. Ao sentar para tocar piano o músico fica durante o período de 4’33” sem tocar seu instrumento, provocando a produção sonora da plateia, movimento este produzido pelo desconforto daqueles que assistiam a execução de uma música silenciosa. Tomando o silêncio do músico como propulsor de outras sonoridades, uma Pedagogia do Silêncio busca na super inflação da atuação do professor de Arte (a falação) a possibilidade para que outras vozes possam soar nos espaços


PACHECO, Eduardo Guedes. Arte, diferença e educação – um manifesto sobre formação de professores de arte *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 126-140, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

educacionais. E a produção do Silêncio da voz do professor a principal fonte para a busca por sonoridades inéditas nas salas de aula. Desta forma o silêncio produzido pelo professor não é uma ausência, uma falta, mas sim uma provocação. Musicalmente, "na prática o silêncio não é a ausência de uma presença, mas a presença de uma ausência: uma ausência que se faz ouvir, que faz diferença, que produz." (HELLER, 2008, p.16). Ao traduzirmos esse entendimento para as ações docentes, o silêncio do professor passa a ser entendido como um gesto, uma atitude. Uma forma de provocação, de questionamento, uma ação pedagógica que se faz presente através de um movimento, o silêncio. Assim, esta pesquisa, ao tratar da formação docente, traz para o território de problematização questões referentes a relação com o conhecimento daqueles que participam das ações educacionais, das relações entre as pessoas que participam destas ações, das hierarquizações que determinam sobre as formas de organização dos espaços que tratam da Arte e da Educação e por sua vez, questões que buscam suas sustentações nas opções de realização de pesquisa entendidas como atos de criação.

Tomar a pesquisa em Educação como atos de criação, apresenta uma opção sobre a concepção de realizar este trabalho, ou seja, afasta do seu fazer modelos de pesquisa

> [...] que têm na tomada de fatos o critério para sua realização (empirismo), a razão como guia que proporciona um encontro entre o racional e a realidade (racionalismo), da pesquisa que atribui exageros afetivos ao pesquisador e pesquisados, foco nas subjetividades, indivíduos, no Eu, nas investigações carregadas de nostalgia, na busca por algo a ser reconstituído (romantismo) esse trabalho dirige sua energia para a criação. (CORAZZA, 2008).

O trabalho aqui apresentado, expressa uma crítica. No entanto esta crítica não é uma denuncia. O seu foco de atenção não diz respeito aos modelos da representação platônica, as tentativas de supremacia da racionalidade sobre o pensamento, os discursos e diálogos voltados as criações de leituras e consciências sobre a realidade, nem aos movimentos quem tentam tratar da educação através da dialética, da psicologização dos espaços educacionais, ou mesmo das interpretações fenomenológicas e hermenêuticas. Tão pouco das investidas de que desejam tratar da Educação, das suas instituições e das suas relações com a


PACHECO, Eduardo Guedes. Arte, diferença e educação – um manifesto sobre formação de professores de arte *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 126-140, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

sociedade tendo como guia os livros recheados com palavras tanques como Mercado, clientela, produto, inovação entre outras que servem de munição para a elaboração de um modelo de Educação comprometido com o lucro e movimento capitalista. No entanto, se o foco da pesquisa é outro, os temas acima apresentados são focos de crítica, os quais são problematizados através da criação, da composição, que neste caso é a criação de uma Pedagogia que tem como principal intercessor o Silêncio. Uma criação que inclui nos seus focos de crítica os modelos, formatos de formação e atuação docentes, que mesmo fantasiados de discursos progressistas, de transformação e busca por igualdade social fundamentam suas práticas em valores que privilegiam a hierarquização dos conhecimentos, a hierarquização entre as pessoas que estão nos espaços dedicados a este fazer. Pesquisa que escolhe entender que "se dá um curso sobe aquilo que se busca e não sobre o que se sabe" (DELEUZE, 1992). O docente, para este manifesto, para esta pesquisa, é aquele que tem curiosidade, que deseja entender, estudar, investigar e fazer destas possibilidades elementos de encontros com outras pessoas, também tomadas por curiosidades e vontades de saber sobre, no caso deste trabalho, Arte e Educação. Professor que não pauta seus gestos na perspectiva de um sacerdote, tratando de alunos e alunas como seres que, na incompletude de suas pessoas, necessitam ser guiadas através da transcendência dos seus próprios saberes em direção as palavras e conhecimentos desta figura professoral. Professor que não é um juiz, que pauta sua relação com dissentes através dos poderes investidos para poder avaliar, julgar, decidir sobre como os processos de relação com o conhecimento podem e devem acontecer. O desejo é que este professor possa experimentar devires, entre estes aqueles que ainda não conhecemos, que não foram expressos que, no entanto, quando acontecerem possam tornar-se alimento para a invenção de docências.

As considerações finais deste manifesto são apresentadas através das palavras de um poeta. Esta escolha expressa as vontades deste trabalho, entre elas, que os encontros possibilitem a invenção de questionamentos, problemas,


PACHECO, Eduardo Guedes. Arte, diferença e educação – um manifesto sobre formação de professores de arte *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 126-140, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

perguntas que tratem da Arte e da Educação, em especial, da formação de professores de Arte tendo como caminho a criação. Para tanto,

> [...] a única maneira de teres sensações novas é construíres-te uma alma nova. Baldado esforço o teu seu queres sentir outras coisas, sem sentires de outra maneira, e sentires-te de outra maneira sem mudares e alma. Por que as coisas são como nós sentimos – há quanto tu sabes tu disto sem o saberes? E o único modo de haver coisas novas de sentir coisas novas é haver novidade nos senti-las. Mudar de alma. Como? Descobre-o tu. (PESSOA, 1994).

**Referências**

ADÓ, Máximo Daniel Lamela. *Educação Potencial:* autocomédia do intelecto. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas*: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.
CAGE, John. O futuro da música. In.: *Escrito de artistas*: anos 60/70 seleção e comentários. Tradução: Pedro Süssekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006. p. 311-330.

CANÁRIO, R. *O que é a Escola.* Porto: Porto Editora, 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. *O que se transcria em Educação***.** Porto Alegre. UFRGS; Coisa, 2013.

_____. *Para uma Filosofia do Inferno na Educação***:** Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. *Os cantos de fouror.* Porto Alegre: Editora Meridional Ltda., 2008.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA. Luciano Bedin da. *Dicionário Raciocinado das Licenciaturas***.** Projeto de pesquisa, Vinculado Departamento de Estudos Básicos – DEBAS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2015.

DELEUZE, Gilles. *Conversações.* Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____. *Diferença e repetição.* Tradução: Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro. Editora Graal, 2006.

_____. *Sobre o teatro:* Um manifesto de menos; O esgotado. Tradução Fátima Saadi, Ovídio de Abreu, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2010.

_____. *O ato de criação.* Disponível em: <https://ladcor.files.wordpress.com/2013/06/gilles-deleuze-o-ato-de-criao.pdf>. Acesso em 16 dez. 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs, Capitalismo e Esquizofrenia.* Vol. I. 1ª Ed. Tradução: Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

FERRAZ, Silvio. *A diferença na composição contemporânea.* São Paulo: EDUC, 1998.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação***.** Belo Horizonte. Autêntica, 2003.

HELLER. A. A. *Jonh Cage e a Poética do Silêncio***.** 2008. Tese (Doutorado em Literatura) – Centro de Comunicação e Expressão - Curso de Pós Graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, Arte e Invenção. In.: *Nietzsche e Deleuze* – Pensamento nômade. Org. Daniel Lins. Rio de Janeiro, Relume Dumará; Fortaleza, Secretaria de Cultura e Desporto do Estado, 2001.

LEVY, Tatiana Salem. *A experiência do Fora***:** Blanchot, Focault e Deleuze**.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia***.** Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

OLIVEIRA, Marcos da Rocha. *Método de Dramatização da aula*: o que é a pedagogia, a didática, o currículo? 2014 - Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

PESSOA, Fernando. *Livro do Desassossego.* Campinas: Ed. da Unicamp, 1994.

STRAVINSKY, Igor. *Poética musical em 6 lições.*Tradução: Luiz Paulo Horta. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed, 1996.


PACHECO, Eduardo Guedes. Arte, diferença e educação – um manifesto sobre formação de professores de arte *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 126-140, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 15 – Número 30 – Julho/Dezembro 2015

# Imagens e linguagens: livros com imagens para crianças, uma ferramenta para o desenvolvimento de competências

**Maria Eduarda Ferreira Coquet**[1]
Instituto de Eduação – Portugal

**Resumo:** Habituamo-nos a chamar ilustração a qualquer tipo de imagem que acompanha um texto. Assim com conseguimos definir, na linguagem verbal (escrita ou falada), várias categorias, também é possível definir, na linguagem visual, vários tipos de imagens. Entre muitas categorias existentes na linguagem visual, referimos aqui as imagens narrativas e ilustrativas, por serem aquelas que mais abundam como acompanhantes da linguagem verbal. Da mesma forma como há textos mais ou menos cativantes para leitores infantis, também temos imagens mais ou menos apropriadas para este tipo de destinatários.

**Palavras-chave:** Imagens; linguagens; ilustração.

**Abstract:** We have become comfortable designating images that go with text as illustrations. In the same manner we have managed to differentiate several categories within verbal language (written or spoken) it is also possible to categorize visual languages as diverse types of images. Among the many existing categories within visual languages we refer here to the narrative and illustrative images, as they are the most prolific companions of verbal language. In the same way as there are more or less attractive texts for children readers, there are also more or less appropriate images for this category of recipients.

**Keywords:** Images; languages; ilustration.

Habituamo-nos a chamar de ilustração a qualquer tipo de imagem colocada numa superfície bidimensional isolada, ou compilada em páginas de um objeto a que convencionamos chamar de livro. A imagem/ilustração tem sempre subjacente um discurso, um texto narrativo. Poderá ser ilustração de um texto narrativo explícito ou implícito. Chamo de texto explícito aquele que nos é apresentado num código construído com letras, isto é, se nos é apresentado, simultaneamente com a imagem/ilustração, em linguagem escrita. O texto a que chamo de implícito usa uma linguagem diversa, uma linguagem só visual que se confunde e esconde na própria imagem. Neste caso, essa imagem/ilustração contém em si uma narrativa, também codificada, mas que em vez de letras utiliza símbolos diferentes e uma gramática

[1] Instituto de Educação e Centro de Investigação de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal. Áreas de: ilustração, cultura visual, artes visuais, desenho infantil, desenho contemporâneo.



COQUET, Maria Eduarda Ferreira. Imagens e linguagens: livros com imagens para crianças, uma ferramenta para o desenvolvimento de competências. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 141-160, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

própria, a gramática visual. Contudo, assim com conseguimos distinguir e caracterizar os vários tipos de textos explícitos (escritos) entre aqueles que acompanham ou são acompanhados de imagens, também é necessário saber distinguir, definir e caracterizar os vários tipos de imagens que contêm em si o próprio o discurso, os textos implícitos.

**Imagens, sombras e metáforas**

Começarei por falar da imagem de uma forma mais generalizada. Olhando bem para trás e partindo de um conceito filosófico, Platão definiu as imagens como sendo, *antes de tudo o mais, as sombras*. Para além das sombras que têm existência real, tal como as vemos na FIGURA 1, também poderiam ser consideradas imagens, no discurso de Platão, *os reflexos vistos na água ou em qualquer outra superfície lisa e polida*. Mas nunca podemos esquecer que todas estas últimas não têm existência real, estas imagens são representações da realidade e não a própria realidade. Foi a própria definição de imagem que tornou célebre o quadro de Magrite – *Ceci n'est pas une pipe* (FIGURA 2).



FIGURA 1[2]




FIGURA 2[3]

Pensemos agora numa definição mais pragmática. Uma parte substancial da cultura ocidental gira à volta da ideia que "Deus criou o homem à sua imagem e

[2] Fotografia de arquivo
[3] Pintura de René Magrite: *Ceci n'est pas une pipe*


COQUET, Maria Eduarda Ferreira. Imagens e linguagens: livros com imagens para crianças, uma ferramenta para o desenvolvimento de competências. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 141-160, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

semelhança". Neste caso, esta imagem e semelhança é a imagem sombra de que nos fala Platão, nós, seres humanos, imagem à semelhança de Deus, temos uma existência real. Haverá sempre imagens, de coisas reais, por *reflexo ou representação*, a que geralmente chamamos de imagens reais e imagens por *representação ou por semelhança*, a que chamamos de imagens mentais. A designação de *representação* é o único elemento que pertence a todo o tipo de imagens, logo, uma imagem é sempre uma *representação*. Embora estejamos fundamentalmente interessados nas representações/reflexo, algumas delas não passam de representações mentais visualizadas e essas são também, simultaneamente, imagens sombra.

Pensemos no caso da Alice, a do País das Maravilhas. Alice pergunta: *para que serve um livro sem imagens?* Todos nós conhecemos Alice, mas nunca ninguém a viu, ela própria é uma imagem.

Quem é Alice? É real como imagem? Parece real porque existe a sua representação. É no entanto uma imagem representada mentalmente em cada um de nós, induzida pelo nosso conhecimento formal de uma criança (FIGURA 3). Encontramos assim uma outra dimensão da imagem a ser considerada - a metáfora. A imagem metáfora tem as duas dimensões: a representação visual que é real e a perceção que é mental e que induz a qualquer outra coisa, por isso Alice é uma imagem sombra mas também é uma metáfora. Na fotografia representada na FIGURA 4 temos uma personagem sentada na frente de um espelho, porém, a imagem reflexo no espelho não é semelhante à figura que nós vemos, porque é uma representação mental que a personagem tem dela própria, é uma metáfora.


COQUET, Maria Eduarda Ferreira. Imagens e linguagens: livros com imagens para crianças, uma ferramenta para o desenvolvimento de competências. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 141-160, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



FIGURA 3[4]



FIGURA 4[5]

**Imagens ilustrativas e imagens narrativas**

Para poder estabelecer parâmetros que nos ajudem a definir as imagens acompanhadas de linguagem escrita e as imagens apenas com linguagem visual, vou cingir-me só a algumas das suas características, pondo de parte os elementos visuais que entraram na sua execução, uma vez que neste caso nos interessa dissecar a sua função e não a sua forma. Vou cingir-me aos aspetos ilustrativos e narrativos das imagens uma vez que são os dois tipos de características funcionais que mais abundam nas imagens que aparecem compiladas em livros e na grande maioria dos casos, fazem parte integrante, quase obrigatória, dos livros para crianças e que são contributos chave para o desenvolvimento das suas aprendizagens.

Da mesma forma como há linguagem escrita mais ou menos apropriada ou cativante para o público infantil, também temos imagens mais ou menos apropriadas ou cativantes para o acompanhamento dessa linguagem, a escrita, ou para uma narrativa visual que seja apresentada para este tipo de destinatários. Ao falar em apropriado não quero estabelecer nenhum tipo de censura temática, técnica ou estética, estou a falar de imagens que, de alguma forma ou por alguma via, estão

[4] Ilustração de *Alice no País das Maravilhas* Gravura de John Tenniel
[5] Autoretrato. Fotografia de Liavali Coquet


COQUET, Maria Eduarda Ferreira. Imagens e linguagens: livros com imagens para crianças, uma ferramenta para o desenvolvimento de competências. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 141-160, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

vocacionadas a cativar leitores e com essa atitude, incentivar e desenvolver aprendizagens positivas na criança.

Li, há algum tempo, parte de uma entrevista feita a Francis Bacon (que aparecia citada em extratos, numa exposição retrospetiva deste artista), em que lhe era perguntado a certa altura: "*É capaz de analisar a diferença que existe de facto entre pintura que transmite directamente e pintura que carrega algo mais*?" Ao que Bacon respondeu: "*Trata-se de um problema que é muito difícil de pôr em palavras. É algo que tem a ver com o instinto. É uma coisa muito recôndita e difícil de saber por que razão há pintura que entra directamente no sistema nervoso (*FIGURA 5) *e há pintura que conta a história numa longa diatribe através do cérebro* (FIGURA 6)*."*

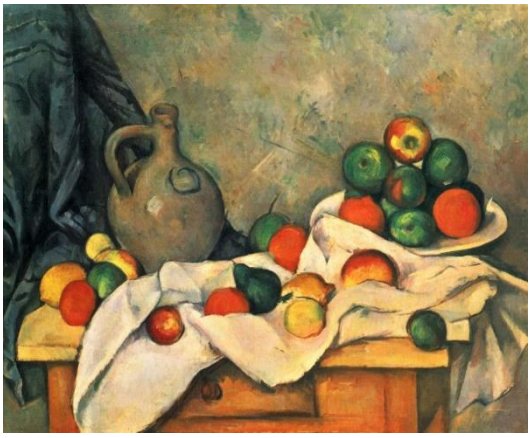


FIGURA 5[6]



*FIGURA 6*[7]

Sistema nervoso e cérebro. O sensível e o racional. Encontrei nesta frase algo que me ajudou a definir a imagem que ilustra a linguagem escrita e aquela de contém em si uma narrativa de linguagem visual. A imagem que só ilustra a linguagem escrita é algo que nos *entra diretamente no sistema nervoso*, entra e permanece, olhamos para a imagem como um objeto estético, emocionamo-nos com ela ou repudiamo-la, aderimos ou ignoramos. Se estiver ligada a um texto escrito, possivelmente reconheceremos na imagem uma segunda forma de

[6] Pintura de Cezanne
[7] Pintura de Francis Bacon


COQUET, Maria Eduarda Ferreira. Imagens e linguagens: livros com imagens para crianças, uma ferramenta para o desenvolvimento de competências. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 141-160, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

expressão do mesmo texto e tão só isso. A linguagem escrita, neste caso, é quase sobreponível, à linguagem visual (nunca o é na sua completa amplitude e ambiguidade). A imagem narrativa visual *conta a estória numa longa diatribe através do cérebro*, não entra pelo lado emocional ou sensível, entra pelo lado da reflexão, do conhecimento, da imaginação, obriga-nos a repescar vivências e referências passadas, a analisar pormenores, a procurar sentidos. Pode viver isolada, sem texto, toda ela ser uma estória e ter um enredo próprio. Ou então, quando acompanhada por texto escrito, converge para ele, ou diverge dele, enfim, acrescenta pormenores à diegese, estabelece um diálogo com as palavras, prolonga a estória ou até pode contar uma outra estória paralela.

Por contraponto com as mais clássicas imagens ilustrativas dos livros para crianças (FIGURA 7), que eram fundamentalmente imagens que entravam diretamente no sistema nervoso provocando, instantaneamente, só prazer ou desprazer, hoje em dia espera-se que o papel do ilustrador, quer seja um artista plástico, um *designer* ou até uma criança, crie e consiga, na sua dimensão mais desejável, proporcionar ao espectador, um grande número de pistas visuais (FIGURA 8), pedaços de informação, conectados ou soltos, que irão agir como complementos para o entendimento da estória, ou até como trampolim e estimulador da imaginação, capazes de dar ao leitor novas dimensões da narrativa. Se esse texto visual estiver de facto presente nas imagens, ajudará certamente o seu leitor a visualizar os cenários e a ação em que a estória se desenrola, contribuindo para aumentar o imaginário de qualquer um, bem como o potencial armazenamento de aprendizagens.


COQUET, Maria Eduarda Ferreira. Imagens e linguagens: livros com imagens para crianças, uma ferramenta para o desenvolvimento de competências. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 141-160, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.




FIGURA 7[8]



FIGURA 8[9]

**As regras da narrativa visual**

Uma estória com um texto em linguagem visual cumpre regras idênticas às de um texto em linguagem verbal ou escrita: tem inevitavelmente por trás uma narrativa, cuja finalidade primária é o relato de sequências ou eventos, situados em determinado local a que chamamos cenário e que pode ter uma duração variável no tempo conforme os contornos da estória que apresenta.



FIGURA 9[10]



FIGURA 10[11]

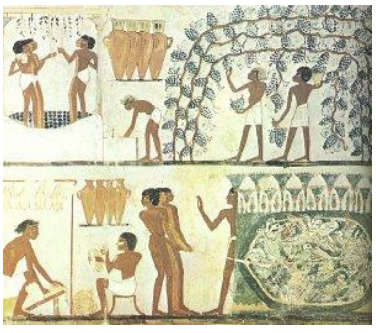
[8] Ilustração de Eduarda Coquet
[9] Ilustração de Carl Larsson
[10] Prancha de Banda Desenhada, desenho de Louro & Simões
[11] Ilustração de Keith Haring


COQUET, Maria Eduarda Ferreira. Imagens e linguagens: livros com imagens para crianças, uma ferramenta para o desenvolvimento de competências. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 141-160, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

Num situação exaustiva de narração, um texto visual é a fragmentação de uma ou várias imagens, em partes que, postas em sequência num suporte, nos permite reconstituir o texto, verbal ou escrito, que lhe deu origem, vendo (ou imaginando) as personagens, a ação, o movimento, a sequência cronológica, etc.. São realmente imagens estáticas, cuja ligação dinâmica - e o preenchimento de lacunas -, só é construído mentalmente pelo leitor. A rutura e a separação das imagens, quando as há, são a pontuação (FIGURA 9 e 10). Mesmo que a estória se passe num mesmo lugar é preciso repetir as personagens em situações ou atitudes diferentes. Daí nasceu a necessidade de estabelecer uma pontuação entre as várias cenas.

A pontuação do texto escrito é um recurso que apareceu depois da invenção da escrita. Também a separação de imagens em cenas na narrativa visual, só aparece mais tardiamente na história da arte e das imagens. Nas primitivas narrativas visuais, nas imagens pré-históricas gravadas em paredes de grutas, não há separação das várias cenas representadas (FIGURA 11), sejam cenas de caça ou imagem mágicas de evocação de algo que desconhecemos em pormenor. No entanto, na Antiguidade Clássica, as narrativas visuais que nos contam os feitos dos heróis ou as cenas do quotidiano, já começam a apresentar-se como uma sequência de imagens em linha (FIGURA 12). Mais tarde essa sequência passa a ser quebrada para que cada cena tenha o seu espaço próprio. Com o avançar da história das imagens conseguimos definir alguns parâmetros que nos permitem hoje caracterizar os textos narrativos visuais e as suas formas de apresentação e representação.






COQUET, Maria Eduarda Ferreira. Imagens e linguagens: livros com imagens para crianças, uma ferramenta para o desenvolvimento de competências. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 141-160, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

FIGURA 11[12]

FIGURA 12[13]

Assim, o texto narrativo visual pode estar englobado numa única imagem, quer fazendo uma apresentação das personagens da narrativa, quer dando a conhecer o cenário envolvente de determinada cena (FIGURA 13). Por vezes as personagens aparecem em conjunto, numa proposta de contracenarem em várias cenas ao mesmo tempo (FIGURA 14). Noutros casos, a narrativa visual é posta de facto em sequência, com várias cenas representadas separadamente, acompanhadas ou não de linguagem escrita. (FIGURA 15).



FIGURA 13[14]

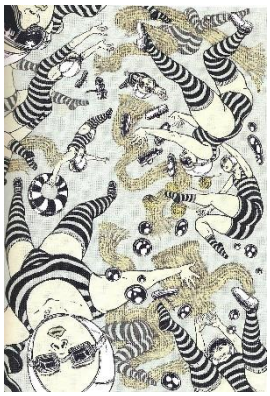


FIGURA 14[15]




FIGURA 15[16]

Conhecer os vários tipos de características que podemos encontrar nas imagens que acompanham a linguagem escrita, ou que, no caso dos chamados álbuns infantis, vivem por si só narrando toda a estória, permite-nos, com um pouco mais de à vontade, ajuizar criticamente a eficiência da finalidade das imagens nos livros para o público infantil, bem como ajuizar também a sua pertinência em termos da aprendizagem pretendida.

[12] Pintura Rupestre
[13] Pintura mural Egipcia
[14] Ilustração de Diego Bianchi
[15] Ilustração de Yuco Shimizu
[16] Ilustração de Manuela Bacelar


COQUET, Maria Eduarda Ferreira. Imagens e linguagens: livros com imagens para crianças, uma ferramenta para o desenvolvimento de competências. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 141-160, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

Começando pelos livros para crianças com linguagem verbal e linguagem visual, deveremos identificar uma situação que seria a todos os títulos a ideal, que é a do entrosamento das linguagens sem que nenhuma delas perca a sua identidade. As linguagens devem ser reconhecidas como distintas, autónomas e individuais mas, para a concretização do aparecimento de uma imagem que se pretende que acompanhe a linguagem escrita, elas terão forçosamente de ser adaptáveis uma à outra, criando um diálogo claro, em tamanho e em forma, quer tenham um carater ilustrativo, quer narrativo. Cada uma das linguagens deverá, dentro das suas individualidades, criar um espaço próprio que, muito para além de não "fazerem sombra" uma a outra, se enriqueçam e realcem. (FIGURA 16)

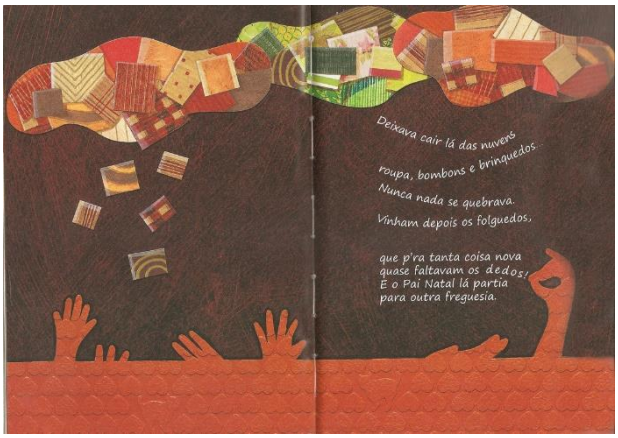



FIGURA 16[17]

**Aprendizagens e competências**

A competência estética e leitora (incluindo as duas linguagens que estamos a usar, visual e escrita) de cada criança, jovem ou adulto, sofre influências de vários fatores: níveis de cognição, ambiente cultural, desenvolvimento das aprendizagens, fatores sociais e familiares, entre outros. Ler um texto escrito ou ler uma imagem, representa um esforço visual e mental que difere muito de indivíduo para indivíduo. A descodificação dos significados contidos nos vários elementos de um texto escrito ou de uma imagem têm de ser apreendidos e trabalhados por cada um de entre toda

[17] Ilustração de Gabriela Sotto Mayor


COQUET, Maria Eduarda Ferreira. Imagens e linguagens: livros com imagens para crianças, uma ferramenta para o desenvolvimento de competências. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 141-160, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

a informação que possui, de forma a criar sentidos e formas de os assimilar e expressar.

Para desencadear o processo da leitura de textos escritos, começamos por desenvolver nas crianças a capacidade de entender os símbolos primários – as letras – e seus significados, primeiro individualmente, depois postos em conjunto. Espera-se assim que esses significados levem primeiro, à descodificação das palavras, em seguida, de um conjunto de palavras e, depois, um conjunto de frases. Está lançado o processo. Também na leitura visual das imagens é necessário desenvolver competências de reconhecimento das formas, passo a passo, até chegarmos ao reconhecimento de duas ou mais formas como conjunto, até chegar à interpretação dos movimentos, simulados pela distorção ou alteração da forma, que levarão à apreensão da ação, que por sua vez leva ao entendimento da narrativa contida nas imagens.



FIGURA 17[18]



FIGURA 18[19]

[18] Ilustração de Noemí Villamuza
[19] Ilustração de Noemí Villamuza


COQUET, Maria Eduarda Ferreira. Imagens e linguagens: livros com imagens para crianças, uma ferramenta para o desenvolvimento de competências. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 141-160, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



FIGURA 19[20]

Se observarmos as FIGURA 17, 18 e 19 conseguimos entender o grau crescente de dificuldade de leitura das três ilustrações que fazem parte de uma mesma narrativa. Na FIGURA 17 há um isolamento da personagem principal que faz com que a perceção da sua forma seja de leitura muito direta. Na FIGURA 18, a personagem faz parte de um conjunto, embora ligeiramente destacada, mas é já necessário o leitor da imagem ter memorizado a forma global dela para a reconhecer, o que exige já uma maturidade diferente. Na FIGURA 19, só um leitor de imagens, mais experiente, reconhecerá, através da visualização de um pé e uns óculos, a personagem e deduzirá que está caída e a rebolar, envolta na poeira causada pelo trator, ou seja, qual a narrativa que lhe está subjacente.



FIGURA 20[21]

[20] Ilustração de Noemí Villamuza
[21] Ilustração de Oreana Vargas


COQUET, Maria Eduarda Ferreira. Imagens e linguagens: livros com imagens para crianças, uma ferramenta para o desenvolvimento de competências. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 141-160, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

Na FIGURA 20, temos uma ilustração onde a girafa é o animal visado. No entanto é absolutamente necessário que o leitor da imagem, já anteriormente tenha visto noutra imagem ou ao vivo, uma girafa, uma vez que as representações que são feitas divergem umas das outras o que causa um certo ruído na forma e no contorno de uma girafa. Em primeiro plano a imagem do animal está truncada, No segundo plano temos uma imagem limpa, a da esquerda e uma imagem de dois animais entrelaçados o que faz com que, uma vez que as colorações são iguais e os contornos indefinidos, a criança a identifique possivelmente como um único animal mas com uma forma global diferente das outras representações. Esta imagem é nitidamente um exemplo negativo de uma ilustração que pretende integrar um livro para leitores muito jovens. Poderíamos também falar da criação de dois planos e a consequente alteração das dimensões, situação que a criança dificilmente interpreta antes dos 7 ou 8 anos, mas para isso teríamos de alongar os estudos feitos sobre o desenvolvimento gráfico e cognitivo da infância o que não é o objetivo proposto neste texto.

Se pensarmos numa fase primária, a criança, na sua linguagem falada, só consegue expressar-se essencialmente por nomeações. Da mesma forma, quando a criança inicia a sua comunicação gráfica, através da linguagem visual, ela estará a iniciar o processo de desenvolvimento de competências no reconhecimento das formas. Esperar que as crianças, nessa fase, tirem algum sentido de uma imagem complexa, em que várias formas se cruzam, sobrepondo-se até parcialmente, em alguns casos distorcendo a forma reconhecível pela criança no seu estado real e não como representação em imagem, é avançar sobre o desconhecido, indo proporcionar tropeções e incertezas. Também a distorção ou alteração da forma real por demasiada esquematização (FIGURA 21), só pode ser lida por alguém que já fez uma reflexão sobre a realidade envolvente e já conseguiu algum distanciamento da forma original. Se nos ativermos a algumas dessas reflexões, logo entenderemos que a imagem narrativa, não será a mais útil para o desenvolvimento precoce da competência, como leitor de imagens, das crianças mais pequenas. Numa primeira


COQUET, Maria Eduarda Ferreira. Imagens e linguagens: livros com imagens para crianças, uma ferramenta para o desenvolvimento de competências. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 141-160, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

abordagem a estas leituras da linguagem visual, a situação ideal são as representações básicas das formas postas, quando não isoladas (FIGURA 22), pelo menos em pequenos grupos (FIGURA 23 e 24) e sem cenários complexos, que permitam a sua nomeação sem dificuldades acrescidas. Ao nível da literacia das imagens, o que se passa pelos 2/3 anos, será o que se vai repetir pelos 5/6 anos, ao iniciar a literacia da linguagem escrita.

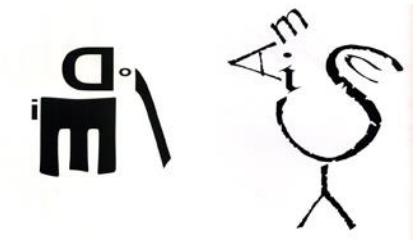


FIGURA 21[22]



FIGURA 22[23]



FIGURA 23[24]



FIGURA 24[25]

Em situação de pré-leitura ou pré-escrita, antes do início da escolaridade obrigatória, as letras (como símbolos que são) não correspondem na mente da criança a sons e formas significantes, não têm um segundo sentido que não seja a própria forma, separadas ou no seu conjunto e o significado que o adulto lhe transmitiu. É vulgar as crianças, aquando das suas primeiras incursões pela linguagem escrita, quando ainda no Jardim de Infância lhes tentam ensinar a

[22] Ilustração e Richard Jardine
[23] Ilustração de Lila
[24] Ilustração de Keith Haring
[25] Ilustração de Angel de Pedro


COQUET, Maria Eduarda Ferreira. Imagens e linguagens: livros com imagens para crianças, uma ferramenta para o desenvolvimento de competências. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 141-160, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

escrever o próprio nome, o reproduzam desenhando algumas das letras numa situação simétrica à sua forma própria (FIGURA 25 e 26). O erro é pensar que a criança está a começar a aprender a linguagem escrita, quando de facto ela está a utilizar a linguagem visual, desenhando o seu nome como um todo. Tal como a criança sabe que o adulto reconhece o desenho que ela faz de um homem quer ele esteja virado para cima ou de cabeça para baixo (FIGURA 27), virado para a direita ou para a esquerda, com a mesma lógica a criança não dá importância à rotação horizontal ou vertical que faz do formato das letras como símbolos que são.



FIGURA 25[26]



FIGURA 26[27]



FIGURA 27[28]

Hoje em dia, a atitude assumida como a mais favorável para o incentivo à compreensão e aprendizagem da linguagem leitora, é de que os livros para crianças sejam cada vez mais efusivos nas imagens que apresentam, quer sejam ilustrativas quer sejam narrativas. Esta situação tanto pode ter de facto um carater muito favorável, principalmente porque pode ir dando lugar a uma boa educação estética a par das outras aprendizagens, como pode também gerar uma sobre-informação que nem sempre se mostra útil e, por vezes, muito menos eficaz. Nem sempre o interesse da aprendizagem é posto em primeiro lugar, muitas das vezes, não passam de estratégias comerciais para encantar os destinatários consumidores e os destinatários compradores, isto é, as crianças e os pais. As imagens

[26] Desenho de criança – 4 anos
[27] Desenho de criança – 5 anos
[28] Desenho de criança – 6 anos


COQUET, Maria Eduarda Ferreira. Imagens e linguagens: livros com imagens para crianças, uma ferramenta para o desenvolvimento de competências. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 141-160, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

sobrecarregadas de informação, sendo muitas das vezes preciosas narrativas e esteticamente muito ricas (FIGURA 28), nem sempre são a melhor opção nem sequer a melhor estratégia a nível do acompanhamento da aprendizagem das várias linguagens.




FIGURA 28[29]

Um caso a ser olhado com atenção é o caso dos livros didáticos. E quando falo de livros didáticos não quer dizer exatamente nem só, livros escolares, falo num sentido educativo mais lato, todos os livros que contribuem para a construção de conhecimento, em paralelo com a fruição lúdica e estética. Neste tipo de livros, que na maior parte das vezes é o eleito para as crianças mais pequenas, espera-se que a leitura das imagens acrescente aspetos complementares que possam ser de mais difícil interpretação em linguagem escrita, uma vez que a apreensão visual é mais direta e portanto de leitura mais facilitada para a maior parte das crianças. Não esquecendo que todo este discurso gira em torno do papel da imagem, temos de ter em conta que nas idades menores, é difícil reconhecer a diferença entre real e

[29] Ilustração de Pedro Sousa Pereira


COQUET, Maria Eduarda Ferreira. Imagens e linguagens: livros com imagens para crianças, uma ferramenta para o desenvolvimento de competências. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 141-160, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

ficcional e que a criança age perante o desconhecido como sendo algo que ela está a aprender e isso fará com que ela possa encarar o ficcional como real. É fácil para uma criança admitir que existem porcos com braços e mãos se for essa uma primeira versão que lhe apresentem (FIGURA 29). Daí que devemos sempre evitar, principalmente em crianças em idade de pré-leitura, as situações em que, quando a linguagem escrita está também presente, a linguagem visual não esteja de acordo com ela. Mesmo que seja em situações onde se pretendam criar soluções de humor, a divergência das duas linguagens, causará confusão no cruzamento de ideias que a criança tem de fazer entre a imagem que vê e o que ouve o adulto ler (FIGURA 30).

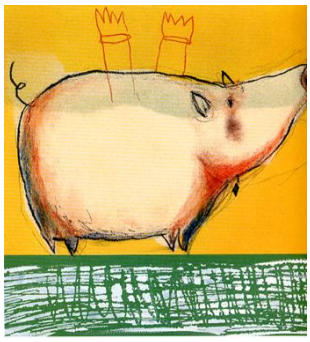


FIGURA 29[30]




FIGURA 30[31]

Tentando sistematizar, diria que para uma boa iniciação da leitura das imagens, é preferível a imagem / ilustração, que deverá ser o mais próximo possível do real, sobreponível ao texto ou então paralela a ele, com as formas completas e bem percetíveis. Só depois da identificação das formas reais e totais será possível avançar para as formas parciais (FIGURA 31) ou ficcionais, (FIGURA 32) pois pressupõem já uma elaboração mental e um repescar da memória acumulada.

[30] Ilustração de Luca Ubertini
[31] Ilustração de Erica


COQUET, Maria Eduarda Ferreira. Imagens e linguagens: livros com imagens para crianças, uma ferramenta para o desenvolvimento de competências. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 141-160, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



FIGURA 31[32]



FIGURA 32[33]

Só depois desta fase, a criança, identificará com facilidade um conjunto de formas já conhecidas, entre outras que poderão ser desconhecidas e entenderá a elaboração de uma trama narrativa.

Na fase, em que a criança já está capaz de verbalizar uma história através das imagens, os textos visuais são importantes como alavancas de interesses de desejo de conhecimento e do domínio da linguagem escrita. Ela imagina o texto pela visualização das imagens, mas precisa de preencher ou confirmar certos pormenores, por isso pede muitas vezes ajuda ao adulto para descodificar a linguagem que pior domina.

Conforme caminha na aprendizagem da linguagem escrita, progressivamente o texto visual vai perdendo o seu papel de guião de leitura e o seu valor narrativo deixa de ter tanta justificação, pois cria muitas vezes uma informação sobreposta, desnecessária e por vezes até, motivo de distração. Quando assim é, talvez o preferível seja voltar à ilustração simples que somente acompanha ou completa pontualmente o texto escrito (FIGURA 33 e 34).

[32] Ilustração de Lila
[33] Ilustração de Rui Pedro


COQUET, Maria Eduarda Ferreira. Imagens e linguagens: livros com imagens para crianças, uma ferramenta para o desenvolvimento de competências. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 141-160, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.



FIGURA 33[34]



FIGURA 34[35]

No entanto, para concluir, poderemos dizer que a linguagem visual transmitida pelas imagens, sejam elas ilustrativas – o que é desejável para os mais novos –, ou narrativas – para as crianças na fase da pré leitura, início de leitura –, como promoção de competências para domínio das duas linguagens – a verbal e a visual -, atua muito pelo lado afetivo e estético do apelo ao objeto livro, talvez mais até do que pela complementaridade ou narratividade da combinação dessas mesmas linguagens.

**E as outras linguagens**

A par da linguagem das palavras e da linguagem das imagens, a linguagem corporal, auditiva e olfativa completam o "cabaz" sensorial que recebe a criança quando ela inicia a sua estada no mundo. Aos poucos a aprendizagem se expande e o ser humano precisa de outras linguagens para comunicar: a linguagem musical, a matemática, a artística, a tecnológica, enfim, todas as linguagens que ajudam as sociedades a manterem-se em contacto através destas formas de expressão. Qualquer linguagem pode apresentar-se de forma diversa conforme o individuo que a utiliza e é este entrelaçar de linguagens nos vários registos sociais, culturais, étnicos e, dentro de cada registo, nos vários níveis, quer etários, quer cognitivos, que fazem e desfazem o nosso quotidiano.

[34] Ilustração de Sowa
[35] Ilustração de Chang


COQUET, Maria Eduarda Ferreira. Imagens e linguagens: livros com imagens para crianças, uma ferramenta para o desenvolvimento de competências. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 141-160, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

O mundo das linguagens é tão vasto quanto o das nossas vivências, das nossas descobertas, das nossas emoções, das nossas ambições. Tudo tem ligações profundas ao nosso percurso de vida. Começar desde criança a reconhecer, conhecer e relacionar as várias linguagens que a rodeiam, será um bom ponto de partida para a aquisição de competências, pois quanto mais ricas são as nossas linguagens, mais próximo estamos dos outros, da sua aceitação e do seu conhecimento.

Viver é conseguir comunicar.


COQUET, Maria Eduarda Ferreira. Imagens e linguagens: livros com imagens para crianças, uma ferramenta para o desenvolvimento de competências. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 15, n. 30, p. 141-160, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.