The background of the cover is an abstract composition of various colors and textures. It features a prominent, bright, shimmering shape on the right side that resembles a piece of fabric or a metallic surface, possibly a flag or a decorative element. This shape is set against a dark, almost black background, with other colors like deep red, purple, and yellow-green appearing in blurred, overlapping forms. The overall effect is dynamic and artistic.

Fernando Sadio Ramos
(Coord.)

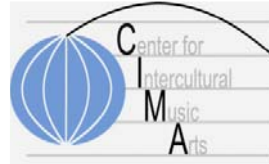
Diálogo e Comunicação Intercultural.
A Educação com as Artes

Fernando Ramos (Editor)

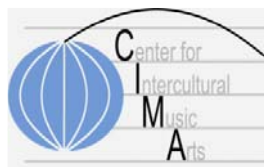
**Diálogo e Comunicação
Intercultural.
A Educação com as Artes**

**Fernando Sadio Ramos
(Coord.)**

**Diálogo e Comunicação
Intercultural.
A Educação com as Artes**



Fernando Ramos (Editor)



Ficha técnica:

ISBN – 978-989-95257-9-5

Depósito legal – 287195 /09

Coordenador – Fernando Sadio Ramos

Autores – C. Karen Villén Molina, Caterina Calderón, Clovis Levi, Eduardo Lopes, Elena Carolina Hewitt, Encarnación López de Arenosa Díaz, Fernando Sadio Ramos, Helena Ávila, Isabel Calado Lopes, Jean Todd Stephenson, Josep Gustems, Lucía Herrera Torres, Leonor Riscado, Luís Miguel da Cruz Pato, María Angustias Ortiz Molina, María do Amparo Carvas Monteiro, Oswaldo Lorenzo Quiles, Paulo Gaspar, Patrícia Martins, Philippe Bernard Loff, Rita Nanita, Roberto Cremades Andreu, Rui Marques Veloso, Tania Pacheco

Título – **Diálogo e Comunicação Intercultural. A Educação com as Artes**

N.º de Edição – 1.^a

Tiragem – 100 exemplares

Edição

Fernando Ramos (editor); Coimbra (Portugal)

Junta de Andalucía – Consejería de Ciencia, Innovación y Empresa (Espanha)

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.: Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza – Universidad de Granada (Espanha)

Center for Intercultural Music Arts (CIMA)

Janeiro de 2009

Palavras-Chave – Diálogo e Comunicação Intercultural. Educação Estética e Artística. Música

CDU – 37, 78

Foto da capa – Cores de Outono (F. y M.)

Índice

Diálogo e Comunicação Intercultural. A Educação com as Artes. Introdução Geral..... 9
Fernando Sadio Ramos

Capítulo 1

Desde la Duda. Reflexiones en torno a la Educación Musical en un Mundo Plural..... 13
Encarnación López de Arenosa Díaz

Capítulo 2

Valores, Educación Musical y Contexto Intercultural.... 35
Josep Gustems, Caterina Calderón

Capítulo 3

Porque há-de alguém obedecer a qualquer outra pessoa? Meditação sobre a Democracia..... 53
Fernando Sadio Ramos

Capítulo 4

La Universidad de Granada y los Estudios para Alumnos/as Mayores. Una mirada a la Educación Musical 65
María Angustias Ortiz Molina

Capítulo 5

El envejecimiento. La mujer mayor rural y su arte particular: los primores..... 93
C. Karen Villén Molina

Capítulo 6

Educação para a Diversidade nos Manuais Escolares de Estudo do Meio (1.º CEB): As Representações da Deficiência..... 109
Philippe Bernard Loff

Capítulo 7

Uma lição de Benny Goodman: Estrutura, ritmo e melodia na improvisação..... 141

Paulo Gaspar; Eduardo Lopes

Capítulo 8

El desarrollo del ritmo a través de la percusión corporal, el lenguaje y la improvisación en la educación primaria. The development of rhythm through the body percussion, language and improvisation in the primary education

..... 159

Roberto Cremades Andreu

Capítulo 9

Lenguaje y Música. Desarrollo de la conciencia fonológica a través de canciones infantiles..... 179

Lucía Herrera Torres; Oswaldo Lorenzo Quiles

Capítulo 10

Da Música no âmbito da Corte na Dinastia de Avis..... 223

Maria do Amparo Carvas Monteiro

Capítulo 11

Cifras de los principiantes en un estudio empírico que arroja datos no-paramétricos del efecto de los hermanos aprendiendo inglés como lengua extranjera..... 261

Elena Carolina Hewitt

Capítulo 12

Todo está en el aire - It's all in the air. An examination of UP and DOWN orientational metaphors, their possible experiential origins, and similarities and differences between them in English and Spanish 279

Jean Todd Stephenson

Capítulo 13

Literacia e outros vectores da Educação Visual..... 299

Isabel Calado Lopes

Capítulo 14

Video Production in Higher Education Courses. From Classroom Brainstorming to Open-Source Diffusion at Recess..... 331

Luís Miguel da Cruz Pato

Capítulo 15

Pedro e Inês na Literatura Infantil Portuguesa 357

Leonor Riscado; Rui Marques Veloso

Capítulo 16

Se chovesse vocês estragavam todos.....369

Clovis Levi; Tania Pacheco

Capítulo 17

Projecto para a promoção da Interculturalidade na ESEC através de um ateliê de Expressão Dramática 385

Helena Ávila; Patrícia Martins; Rita Nanita

Diálogo e Comunicação Intercultural. A Educação com as Artes. Introdução Geral

Fernando Sadio Ramos

O presente livro é fruto do Projecto de *Educação para a Cidadania e Direitos do Homem* que vimos realizando desde 2002. Decorre o mesmo num âmbito plural e internacional, abrangendo as seguintes instituições:

a) Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. – Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza, da Universidade de Granada, que abarca igualmente membros provenientes de outras instituições de Ensino Superior¹;

b) CIMA – Center for Intercultural Music Arts;

c) Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

De entre as diversas iniciativas já realizadas no âmbito deste Projecto, referimos aqui o Projecto *Encontro de Primavera*[®]. Decorre o mesmo desde 2006², associando na sua organização e realização docentes, investigadores e alunos da *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra*, do Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. da Universidade de Granada e do CIMA – Center for Intercultural Music Arts.

¹ V. Ortiz Molina, M. A., (2009). Investigación en Educación y Derechos Humanos. Aportaciones desde el Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza). In Ortiz Molina, M. A., (Coord.). *Investigación en Educación y Derechos Humanos. Aportaciones de diferentes Grupos de Investigación*, 11-45. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).

² Para uma apresentação mais alargada, v. o nosso texto “Educação para a Cidadania e Direitos do Homem”, incluído em Ortiz Molina, M. A., (2009), (Coord.). *Investigación en Educación y Derechos Humanos. Aportaciones de diferentes Grupos de Investigación*, 47-60. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).

O *Encontro de Primavera*[®] pretende ser um espaço de encontro e de partilha dos resultados da investigação e da docência por parte dos membros do Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. e dos investigadores e docentes convidados para participarem do mesmo. Preside a este Projecto a ideia de promover a Educação Intercultural, para a Cidadania e Direitos do Homem, numa perspectiva de Educação Integral, para a qual as Artes, as Humanidades e a Educação com as Artes assumem um papel de relevo. Como fundamento dessa ideia, encontra-se uma Filosofia da Formação e da Educação assente numa concepção de Pessoa como *intersubjectividade originária*³.

Fruto do trabalho realizado aquando da III edição do Encontro (Abril de 2008, Coimbra, Portugal), considerou-se como pertinente o desenvolvimento de um novo projecto, a configurar como um livro, e dedicado à temática do *Diálogo* e da *Comunicação Intercultural*, assim como ao papel da *Educação com as Artes* nesses processos. Nasceu assim a presente obra: *Diálogo e Comunicação Intercultural. A Educação com as Artes*. Nesta, procuramos pôr em relevo as potencialidades residentes no discurso e na prática artísticos, assim como na Educação, em geral, e na Educação com as Artes, em particular, para se proceder ao desenvolvimento integral e à humanização da Pessoa e ao diálogo e comunicação entre culturas. Enforma esta perspectiva pedagógica a ideia de que a Educação tem como desiderato o permitir às Pessoas a descoberta da sua capacidade de ver e

³ V., entre outros:

1) Ramos, F., (2007). Subsídios para uma Filosofia da Formação de um ponto de vista intersubjectivo. In Ortiz Molina, M.^a A., (Coord.). *Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela: Desarrollo de la Socialización mediante Actividades de Expresión Artística*, pp. 47-69. Coimbra: Fernando Ramos (Editor);

2) Ramos, F., (2003). Intersubjectivity and interculturality: A philosophical approach. In Lasonen, J. & Lestinen, L. (Eds.), *Unesco Conference on Intercultural Education. Teaching and Learning for Intercultural Understanding, Human Rights and a Culture of Peace. Conference Proceedings*. Jyväskylä: University of Jyväskylä/Institute for Educational Research - University of Jyväskylä/Unesco/Jyväskylä Congresses.

expressar o Mundo segundo o seu modo único e irrepitível de ser Pessoa, da qual decorre a consequentemente colocação em questão da estreiteza do Currículo vigente nas nossas escolas, na medida em que o mesmo nunca proporcionou o devido lugar à Educação com as Artes. Na actual situação do Sistema Educativo Português, esta visão estreita da Educação e do Currículo, pautada por uma perspectiva tecnocrática, conduziu a um entendimento da Educação com as Artes como uma mera ocupação de tempos livres e de guarda de alunos, totalmente desprovida de intencionalidade educativa.

Todavia, como sempre ocorre com a Educação e a Política, no terreno surgem práticas de resistência e de subversão de normas obtusas e alienadas geradas pelo poder burocrático dos governos, práticas essas que vão no sentido de dar à Educação o seu sentido pleno e se configuram em consequência como instâncias capazes de gerar projectos e práticas de libertação, isto é, dignificantes, humanizadores e transformadores.

Contribuir para sustentar esse processo, é um dos objectivos primeiros desta obra. Assumimo-lo a partir de uma concepção de Educação como uma realidade não-neutral em termos sociais e políticos e, consequentemente, como irredutível ao estatuto de um mero instrumento social utilizável de forma técnica. Pelo contrário, vemos a Educação como uma instância de transformação social e política, logo comportando um projecto libertador de Homem, de Sociedade e de Mundo, assim como os correspondentes valores críticos e dignificantes. Nesse sentido, a Educação nunca é axiologicamente neutra, consistindo a tarefa inicial do Educador na explicitação do projecto de Homem, de Sociedade e de Mundo que a intencionalidade da sua acção educativa visa realizar. Deste modo, podemos confrontar os diferentes modelos educativos e respectivas possibilidades, evitando, ou pelo menos, controlando a maior tentação que se coloca aos Poderes que utilizam a Educação: a endoutrinação e a propaganda. Esta perspectiva parece-nos particularmente tempestiva, tendo em conta o fechamento de possibilidades

da praxis e o império do pensamento único que caracterizam o nosso tempo. O desenvolvimento de uma cidadania crítica, que mobilize para esse projecto os contributos inestimáveis e cada vez mais exigíveis das Humanidades e das Artes aparece-nos, pois, como um imperativo ético e político susceptível de dar à Educação a sua densidade ontológica própria, assim como de potenciar o seu sentido crítico, transformador e construtor da Liberdade, da Dignidade e da Democracia.

Para esse efeito, contamos nas páginas que se seguem com diversos textos susceptíveis de ajudar a questionar o sentido da prática educativa intercultural, democrática e integradora da diversidade. A partir da assunção das Artes como um lugar eminente para a produção do diálogo e da comunicação entre as culturas⁴, podemos encontrar nestas páginas contributos de natureza investigativa, educativa e artística que esperamos poderem vir a ser transpostos para a prática pedagógica situada e contextualizada.

⁴ Perotti, A. (1994). *Plaidoyer pour l'interculturel*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

Capítulo 1

Desde la Duda. Reflexiones en torno a la Educación Musical en un Mundo Plural

Encarnación López de Arenosa Díaz¹

Comprobar la multietnicidad es sólo problema de asomarse a una ventana sobre nuestras ciudades. Colores, rasgos, facciones, acentos e idiomas originados en otros pagos se manifiestan en cualquier rincón de la geografía europea occidental.

La interculturalidad es otra cosa. Existe entre nosotros si lo vemos como suma de convivencias, de costumbres heterogéneas, hábitos, creencias, tradiciones. No podemos hablar propiamente de multiculturalidad si pensamos en el conocimiento ni la asunción mutua de los elementos culturales que cada grupo aporta.

Los grandes cambios que nuestra sociedad ha experimentado en los últimos años y, muy especialmente en cuanto a la hegemonía del joven, de lo joven, al deterioro de la autoridad, la paulatina pérdida de la cultura de transmisión generacional; la capacidad adquisitiva de los más jóvenes, también adolescentes, y su decidido ejercicio de independencia, nos ofrece otro ángulo de visión del mundo escolar.

Esto hace que sean pedagogía, sociología, antropología, psicología, filosofía los hilos del tejido (compacto tejido) con los que el docente ha de confeccionar un traje multimedida, válido para la multiculturalidad, multietnicidad, interculturalidad, transformación social...

Cualquiera de estos hilos da lugar a múltiples reflexiones, el eterno quehacer de quien pretende entender lo

¹ Real Conservatorio Superior de Madrid.

que le rodea para poder actuar en el campo específico de su competencia. Ese es en este momento mi cometido, situarme desde la duda en la posición reflexiva respecto a cómo intervenir cara a la educación musical de nuestros jóvenes, -especialmente ahora en cuanto se refiere a la enseñanza general-, teniendo en cuenta todos esos ingredientes tan fuertemente condicionantes. Creo que es tiempo de búsqueda más que de recetas infalibles; de experimentaciones responsables y humildes compartiendo y recibiendo las de los otros. Analizando cada gesto de nuestros alumnos para percibir como perciben. Tiempo también de amplitud sin ambigüedad, de valor en la toma de decisiones y para el periódico análisis crítico implacable al señalar defectos y justo al reconocer virtudes. Dar pasos cortos, comprometidos, valientes. Ese es, por otra parte el futuro del docente como lo es de una sociedad que se transforma a tal velocidad que no deja espacio a la rutina.

Eso nos lleva a cuestionar tanto el qué enseñar y el cómo hacerlo y, también e importante, cuál es la formación que puede dotar al docente de herramientas idóneas.

Paso a las reflexiones:

- La música en su origen no fue un objeto estético. El hombre primitivo está urgido por ese mandamiento innato de “primum vivere”. Es un medio de expresión ritual, de relación con unas divinidades de supuesta especialización: la lluvia, la fertilidad, el viento... una forma de acentuar los sentimientos de alegría o dolor, de profundizar el sentido de grupo frente al “otro”; de marcar señas de identidad desde visiones propias del grupo en cuestión. Más tarde será expresión de lo que podemos llamar más propiamente religioso o social, de hábitos y costumbres a las que asocia ese lenguaje.

Cada vez hay más voces en la antropología respecto al carácter innato del lenguaje musical, del que algunos aseguran ser previo al lenguaje oral.¹ El provocador título de Mithen “Los neandertales cantaban rap” nos aporta importantes y apasionados argumentos en esta línea.

Si traducir el lenguaje implica –aún en idiomas totalmente consolidados, en sociedades basadas en un pensamiento conocido y aún compartido– dar un margen a la nunca total objetividad de la palabra en sí y también a la subjetividad por parte del autor del discurso/texto y del traductor/intérprete del mismo, qué no sucederá cuando el lenguaje que se pretende interpretar, oral o musical procede de culturas o subculturas tan alejadas del pensamiento dominante en lo que genéricamente denominamos occidente.

- Pretendidamente incluidos en culturas próximas, pensemos qué está pasando con ese continente denominado europeo en el que grupos bien étnicos bien religiosos o culturales están reivindicando diferencias llevando su demanda hasta el derramamiento de sangre.
- Qué decir de ese otro genérico de Hispanoamérica si, solamente en países que podríamos denominar pequeños, se desatan diferencias étnicas tan profundas. Léase, por ejemplo Bolivia.

“Cabe destacar, que donde hay interpretación hay sentido polisémico, y es precisamente en ella donde se evidencia su caudal. Esta tarea interpretativa, expone un desciframiento de símbolos ocultos, del mundo de la vida de la otredad, viéndolos como un lenguaje, con sus metáforas y literalidades, en sí, el lenguaje aparece como inconsciente en sus formas de acción contingente, agrupadas en sus códigos clasificatorios. A través de la historia, la traducción ha reflejado innumerables “etnocentrismos”, por la evidente intransigencia misma del lenguaje receptor. Esto quiere decir, que la imposibilidad del lenguaje involucra analogías, intuiciones, canalizaciones conscientes, entre otros, hacia un querer decir “más o menos así”. Esta problemática devela una situación que a la antropología debe interesar mucho: “la arbitrariedad del signo”. Comúnmente, se expresa la antropología o quizás más bien la etnología, en su definición académica, la facultad o la misión de observar

las diferenciaciones culturales, por tanto, de sus comparaciones y analogías.

Esta complicadísima tarea, implica sin duda un cuestionamiento de la traducción, de qué observamos, y cómo lo convertimos en nuestra lengua, o para apostararlo de una manera más radical: cómo hablamos de otra cultura, siendo participantes de una propia.ⁱⁱ

- La canción o la música popular en general no es otra cosa que un reflejo de hábitos: aconteceres estacionales, sucesos sociales, eventos que periódica o puntualmente jalonan el discurrir de los días. También son manifestaciones religiosas con celebraciones rituales que siguen el calendario vinculado a los aspectos condicionados por las diferentes creencias.
- Cuanto más primitivo y aislado un grupo social, cuanto más alejado de los grandes centros industriales y tecnológicos, tanto más celosamente mantiene las tradiciones de las que su música es una de las manifestaciones; manifestaciones rituales, sociales más que artísticas y, por ello, tanto más inaccesible al extraño, su significación.
- Desmembrar esa música en sus ritmos o los sistemas escalísticos de que se sirve, es una autopsia cultural y su trasplante a otras culturas puede resultar algo artificial y desvirtuado. Como dice Chailleyⁱⁱⁱ referido a algo tan común como la escala, ésta no es más que una abstracción, una racionalización occidental que ordena los sonidos de las melodías preexistentes que entrañaban un ethos, que tenían un origen y una aplicación concretos, descomponiéndolas en sus elementos. Tales elementos, obviamente no aportan significación; son materiales de construcción neutros.

Volvemos a los antropólogos:

“La música, bajo el enmascaramiento comercial unas veces, o la rutina ritual otras, es elemento inseparable de lo religioso, del ejercicio de hospitalidad, de brillantez para los actos sociales, es reivindicativa, expresión de los

sentimientos, insustituible en los rituales de cortejo y emparejamiento, en el último adiós a la vida... ¿En qué se diferencian los angustiados cantos esclavistas de la canción protesta o una danza wágogo de bienvenida de la del danzari vasco?, ¿qué distingue un llanto funerario bororo de una plañidera flamenca? ¿Y una danza curativa de un brujo africano de los rituales musicales terapéuticos de la tarantela en el Alto Salento italiano que con tanta destreza estudiara Ernesto de Martino? ¿En qué difieren entre sí la enorme diversidad de cantos y danzas religiosas que pueblan el mundo?

Esta especie de sustancia compartida viene a planear sobre uno de los debates más encendidos de la actualidad, la del innatismo de las formas expresivo-comunicativas humanas, y de entre ellas, con especial énfasis, la música.”^{IV}

- La sociedad industrial desarraiga hábitos y tradiciones. Pierde fuerza la significación ritual de actos o músicas que estaban vinculadas a sucesos relevantes en ese núcleo social mientras mantuvo su cohesión; permanece esa “sustancia compartida” del lenguaje innato como expresión.
- La observación que podemos hacer del escaso conocimiento que nuestros compatriotas niños y jóvenes tienen de las canciones de juego, ronda, o situaciones circunstanciales antes aludidas, debido al alejamiento que tanto ellos como sus padres tienen ya respecto al contexto social en que esas músicas se originan, pueden ser una pequeña medida de la distancia que se establece entre la música de otras culturas y nuestra captación de sus esencias.
- Comprobamos así que, Incluso en nuestras sociedades occidentales, el cambio de una sociedad agraria por una industrial genera ignorancia de situaciones estacionales o de tareas que daban nacimiento a un tipo de canción. La tecnología ha colaborado: ya no hay labores en el campo como las que conocimos y que generaban movimientos

que incitaban a lo rítmico, a producir ritmos que al sonar se convierten en musicales: siembra, siega, trilla... son conceptos que necesitan ser extraídos de una arqueología social para nuestros jóvenes. El tractor, la cosechadora y todo tipo de maquinaria ruidosa ha tomado ese lugar que se hace difícilmente compatible con la canción.

- Resulta, por tanto, que la vivencia que aportan esas canciones que tuvieron ahí su origen, ya no es más que algo aprendido pero no vinculado a las experiencias vitales del joven. Y estamos hablando dentro de nuestra sociedad y nuestra cultura.
- Si eso es cierto en nuestro pequeño entorno, reitero la dificultad de asimilar la auténtica significación de cantos nacidos en culturas muy diferentes con esquemas completamente ajenos que se distancian de las “regularidades del lenguaje” de las que nos hablan los lingüistas –y que entiendo de plena aplicación al lenguaje musical–.
- Desde la antropología recogemos otra vez algunas consideraciones interesantes.

*“La fascinación por lo exótico y el boom de las músicas de raíz o las llamadas músicas del mundo, que salpican la geografía estival de buena parte del mundo occidental en forma de festivales es un novedoso y complejo fenómeno que, en principio, tiene mucho que ver con la universalidad de la práctica musical como metalenguaje, además, claro está, del deseo estético y deleitante y las ganas de conocer de toda música. **Y puede ser a la vez tanto el resurgimiento como la desvirtualización de las músicas del que llamamos tercer mundo.** Y además, parece que a medida que la desbordante evolución de la música en los países del ámbito cultural que llamamos occidental más se complejiza y progresa –aparentemente hasta perder parte de su esencia–, más se necesita la recuperación de las fuentes musicales primigenias, o de los contextos de práctica musical que pudiéramos llamar vírgenes, por más que uno y otro concepto parezcan*

concebidos bajo parámetros evolucionistas. En un contexto mundial, aunque pueda entenderse como un tópico, podría señalarse la fuerza generativa africana y la atmósfera musical oriental, en la que quizá todavía no se ha producido el roto entre una idea occidental de la naturaleza como algo externo al hombre y la música en la superación de los límites de la comunicación específicamente humana, frente a la exuberancia de maneras musicales en Occidente, atrapadas, según puede inducirse, entre los medios técnicos de reproducción (hasta casi de creación) y la dictadura del mercado.”^v

- A la vista de lo comentado una pregunta que debemos hacernos es a qué llamamos hoy música popular.

De hecho este concepto de música popular se integra ahora como especialidad en las universidades canadienses y estadounidenses, y en su curriculum aparecen como relevantes, materias de sociología, etnografía, antropología, etc., amplios y sólidos puntos de partida para contemplar un fenómeno que sustituyen al más estrecho concepto de folklore, incluyendo el estudio de los nuevos fenómenos sociales que aparecen tras de las clasificaciones de música pop, rock, techno, rap y muchos más. España y Portugal se unen en la creación de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología para profundizar en estos campos.

Los sedimentos culturales inconscientes. Los memes

- He defendido en cuanto vengo publicando en los últimos años la necesidad de hacernos conscientes del lenguaje sonoro que los niños sobre los que nosotros actuamos, tienen interiorizado por aculturación –como en el caso del lenguaje oral– si bien de forma inconsciente. Esa regularidad del lenguaje a que aludimos antes, ha hecho una tarea callada que lamentablemente permanece oculta, desaprovechada e ignorada en la mayor parte de los casos al afrontar la tarea de la enseñanza.

- He reiterado las alusiones al mundo de los lingüistas que nos hablan de dos soportes básicos para la adquisición del lenguaje: la estructura preparada en las mentes infantiles y el aporte social.

Elliott^{vi} y Small^{vii}, entre otros muchos, insisten en la importancia de este último ingrediente: el aporte del contexto social. Se asume e integra, nos dicen estos autores el lenguaje al que estamos **expuestos** de una forma reiterada. No se trata del lenguaje originario –podríamos hablar genético– sino del vivido intensamente de forma que un niño integrado desde sus primeros días en una cultura ajena a la suya tomará la nueva como propia por razón de la exposición a esta influencia.

A este respecto se habla de “memes” como elementos de transmisión cultural equivalentes a los “genes” de transmisión física:

*“...la consciencia humana es el resultado de dos factores que son la selección natural y la evolución cultural. En términos de selección natural, la reproducción humana se ha generado trasladando genes de cuerpo a cuerpo para reproducir los avances evolutivos en la estructura del cerebro. Además de los genes, y en términos de evolución cultural, hay **memes** –unidades permanentes de pensamiento cultural, información o conocimiento producidos por la acción humana intencionada” (Elliot, p.110).*

- Me parece necesario hacernos conscientes de que en el lenguaje musical se produce un proceso similar al del lenguaje hablado: requiere una estructura preparada por la naturaleza para su adquisición y el correspondiente aporte social. Si la genética aporta el primero, son los “memes” los encargados de transmitir el aporte social.
- Todo lo dicho nos lleva a pensar que eso que los niños integran, desde el punto de vista de la estructura del lenguaje musical son una serie de hechos reiterados; en nuestra cultura serán los sucesos armónicos, – básicamente cadenciales– los que darán puntos de

referencia para percibir sin aclaración teórica alguna número de frases, frases pregunta, respuesta, dubitativas, armonías más o menos adecuadas a la función de una cadencia, carácter de la música, etc. Lo que podemos denominar *tópicos*.

- Pero mirando la diversidad de procedencia de los alumnos en nuestras aulas tendremos que preguntarnos ¿Cuál ha sido el lenguaje al que han estado expuestos? ¿Cuáles los *memes* recibidos? ¿Hay entre sus diversidades alguna identidad de elementos? ¿Cuáles son éstos?

Dice Meyer^{viii}

“La significación de la música, como otras clases de gestos significativos y símbolos, surge de y presupone el proceso social de la experiencia que constituye el universo musical del discurso”.

...“la respuesta a la música así como su percepción, depende de hábitos adquiridos de respuesta. El estilo y los sistemas a los cuales respondemos con aparente espontaneidad, son, en un análisis profundo, constructos artificiales desarrollados por los músicos dentro de una cultura específica”.

¿Cómo es nuestro alumnado? Su procedencia. Sus hábitos. Sus aficiones. Los ritos

La multiétnicidad de que hablamos al principio es un hecho tan cargado de posibilidades como de preguntas sin responder. La casuística no es tampoco escasa.

Parece casi imposible que la cultura que se trata de transmitir en las aulas no tenga un cierto grado de etnocentrismo. Y no lo digo como señalando un defecto sino pensando que hay que partir de algún elemento dominante y parece coherente y sobre todo inevitable que sea el del país de acogida.

Los niños fruto del movimiento de inmigración podrían tener una capacidad de integración que si no siempre

funciona es por cuanto está interferida por el mantenimiento de sus propias costumbres, hábitos, culturas originales, en los pequeños reductos que la inmigración genera por agrupamiento de iguales, fenómeno por otra parte lógico y diría necesario para dotar de apoyos afectivos a quienes más duramente sufren el dolor del desplazamiento, tratando de paliar el desarraigo. Por otra parte dejar a esos niños totalmente sometidos a la presión de una nueva cultura no asumida por su mundo social y familiar puede provocar grandes trastornos de identidad.

- Tienen ventaja, en ese punto los niños venidos para la adopción en sus primeros momentos de vida que asimilan con naturalidad lengua, costumbres, etc.
- Dentro de nuestras llamadas culturas occidentales son múltiples las variedades culturales, lingüísticas, religiosas, etc. Sin salir de cada país amén de la fuerza provocada por los nacionalismos más o menos evidentes, varían los aportes culturales de las familias y entornos en los que se desarrolla la vida de nuestros alumnos. Ello supone otra forma de multiculturalidad.
- Unos y otros y son muchos los grupos que podríamos formar, son generaciones del mp3, del iPod y demás útiles a los que permanecen conectados horas y horas en las que se mantienen ajenos a cualquier aspecto de lo que les rodea. Son imágenes autistas la cantidad de jóvenes y no tan jóvenes que no saben prescindir de unos auriculares que mandan mensajes sonoros seleccionados por ellos no a sus oídos sino directamente a sus cerebros. Nunca se ha escuchado tanta música, eso sí, su música, la que quieren, la que eligen la que tiene para ellos una significación. Un rito.

D. J. Hargreaves y Nigel A. Marshall^x aluden a un estudio realizado en UK, Escandinavia y otros países del norte de Europa que muestran que los chicos de 13 años escuchan música entre 2 o 3 horas al día, “de lejos el mayor tiempo dedicado a actividades de ocio.”

- Parece indudable que, una función contextualizada de lo musical en la sociedad ha sido y sigue siendo el rito, lo ritual, su carácter simbólico de innumerables contextos y los significados anejos. Small^x se refiere a ello en esta forma: *“Los objetos creados tiene valor sólo en la medida en que sirven a los propósitos rituales.”*
- Este aspecto de ritualización parece obvio en las adscripciones musicales de los jóvenes actuales para quienes, la música que se hace –entendiendo también por hacer, en el sentido de Small, su implicación activa y gestual en la escucha– supone además la pertenencia a un grupo, un pensamiento, una ideología, una identidad, al margen del valor que podamos darle a estos términos.
- Aparece la ritualización y no en menor medida en las salas de concierto en los que un grupo concentra la devota atención de una mayoría, cuya participación activa tiene lugar exclusivamente desde la escucha aceptando “las reglas de juego” que este tipo de espacios impone.

¿Cuál es el material musical a emplear en nuestras clases? La música dentro y fuera de las aulas. La formación de los profesores.

Hemos hablado más arriba del sustrato que la reiteración de percepciones deja en las mentes infantiles por la vía de la regularidad de algunos eventos sonoros, entendiendo que aportan una comprensión inconsciente del lenguaje musical.

- Una cosa es, sin embargo, ese sustrato estructural que es el que produce regularidades que asientan unas bases lingüístico musicales en las mentes de nuestros niños, –lo que podríamos describir rápidamente en nuestro contexto como *música tonal*– y otra, muy diferente, el estilo o la aplicación de tales herramientas a músicas y contextos sociales muy diversos.
- ¿Practicamos ese lenguaje con canciones populares? Populares ¿para quién? ¿Lo hacemos con música de la

llamada clásica que se desarrolla en torno al concepto tonal que hemos aludido? ¿Es en el rock, el pop, el rap, techno, etc. donde tenemos que buscar la implicación a la música de nuestros adolescentes?

- Este es un punto en el que los docentes musicales dentro de la enseñanza general, divergen y todos aportan argumentos dignos de valorarse. Pueden resumirse en los dos siguientes :
 - La música que los alumnos frecuentan, la de su afición personal, la de sus diversiones habituales, puede ser el cebo que les haga acercarse a otros ámbitos de lo musical.
 - Si no es dentro del ámbito escolar dónde van a tener ocasión estos jóvenes de acercarse a la música culta. ¿No les gusta porque no es de su agrado o su rechazo es fruto del mero desconocimiento?
- John Sloboda, en un lúcido artículo^{xi}, llama la atención sobre cómo decae el interés por el estudio de música “clásica” e instrumentos convencionales al pasar de la Enseñanza Primaria a la Secundaria. De un estudio al que alude se deduce que lo que en Primaria era considerado divertido, estimulante, un reto capaz de ocupar varias horas a la semana, una vez iniciada la Secundaria se percibe como aburrido, distanciador del grupo, algo que aísla de los iguales. Añade el ingrediente de ser percibido como una actividad muy controlada por los padres.
Ese estudio exigente para vencer dificultades técnicas se sustituye por otras actividades que dentro de lo académico parezcan ofrecer mayores posibilidades de desarrollo futuro y en el campo de lo lúdico por las acciones que suponen la aceptación por parte del grupo y su integración en él.
- También llama la atención Sloboda –y no es por supuesto el único– sobre un hecho perceptible para todos y es que, cada vez en mayor medida ,se produce una dicotomía: la

música en la escuela y la música fuera de la escuela y en este concepto se engloba tanto la parte dedicada a la música como puro ocio como también el “hacer música” con participación en grupos de las diferentes adscripciones casi siempre con la característica de hacerse por la iniciativa personal de los jóvenes al margen de la autoridad del profesor o del tutor correspondiente. Haciendo la música de su predilección, generalmente en divorcio absoluto del mundo llamado clásico. La “garage music” denominan a la que los jóvenes hacen en grupos bajo sus exclusivas iniciativas en sótanos, garajes o espacios similares del entorno familiar.

- Creo interesante hacer una bastante larga cita del artículo de Sloboda antes aludido:

“Musical sub-cultures are defined by much more than style of music they use (it is also how they are used, in what contexts, for what purposes, assuming what type of inter-personal relationships, and accruing what meanings). Labels like “pop” and “rock” are coarse grained and uninformative. Take, for instance, the case of “Techno”.

Techno is not “performed”, “composed” or “appraised” within parameters that fit neatly with UK National Curriculum formulations. The music is constructed in real time out of computer-manipulated elements at the disposal of a DJ. Its primary function is to support communal (but individualistic) dancing designed to induce certain altered states of awareness. Dancers may only experience the intended effects after several continuous hours of engagement. A short extract experienced in a classroom setting provides an incomplete, even misleading, basis for appraisal. The basis for valid appraisal exists only for someone attending a techno club and dancing to the music. No classroom teacher could hope to adequately address issues relating to techno with their students without specific understanding of, and exposure to, that sub-genre and its role for its habitual users. The same point can be made for almost any other sub-genre.”

[Mucho más que por el estilo de música que practican, las sub-culturas musicales se definen por cómo son usadas, en qué contextos, con qué propósitos, asumiendo qué tipo de relaciones interpersonales y añadiendo con qué significados. Etiquetas tales como “pop” o rock” son burdas y no informativas. Tomemos, por ejemplo el caso “techno”.

Techno no es “interpretada”, “compuesta” o apreciada” dentro de los parámetros que se ajustan a las formulaciones del currículum nacional de UK. La música es elaborada en tiempo real a partir de elementos computerizados manipulados al arbitrio de un DJ. Su función primera es apoyar una danza compartida (aunque individualista) en la que se busca la inducción a ciertos estados alterados de consciencia. Los danzantes no pueden experimentar estos efectos más que tras horas de continua participación. Un breve extracto experimentado en una clase aporta una incompleta e incluso errónea base de apreciación. Las bases para tal apreciación se dan únicamente a quienes acuden a un techno club y bailan con esta música. Los maestros no pueden esperar lograr en sus clases las condiciones adecuadas en relación con la música techno sin una comprensión específica de, y exposición a, este sub-género y el papel que representa para sus usuarios habituales. Otro tanto puede decirse acerca del caso cualquier otro sub-género”.]

- Si, por una parte Sloboda como otros varios autores aluden a la formación principalmente clásica del profesorado de música, especialmente en la educación secundaria y la consiguiente dificultad de involucrarse en las culturas o sub-culturas musicales aludidas, vemos cómo tampoco una inmersión en mundos aparentemente más cercanos a una gran parte de sus alumnos puede suplir la experiencia vivida con tanta intensidad fuera de las aulas. Y es que se trata no ya de la música sino de la significación que apareja para los jóvenes.

- Haciendo un parangón bastante tosco pero expresivo, el espacio del grafiti en la Historia del Arte o en la técnica del dibujo no cabe duda que aparecerá como fenómeno propio de nuestra época y nuestras sociedades pero tampoco tiene su sitio en el cuaderno y en la clase de dibujo. Pesa mucho más la actitud de imponer presencias rebeldes que la búsqueda de belleza plástica, lo que no obsta el que ésta que pueda lograrse.
- Lo que es de aplicación a estos movimientos lo es asimismo por las razones que antes hemos apuntado a las músicas procedentes de culturas y estadios culturales muy alejados de la nuestra predominante. No entramos en la cultura del “otro”, de los “otros” con el aprendizaje de unas cuantas canciones, ritmos o danzas. Es simplista decir que con eso hacemos multiculturalismo. Lo subyacente es mucho más y hay que intentar buscarlo especialmente recibéndolo de quienes proceden de esas culturas diferentes.

En relación de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) encontramos unas palabras de Nora E. Valenti^{xii}:

“Se trata de formular nuevos objetivos para que el alumno adquiera la capacidad de una comprensión mutua en situaciones interculturales facilitándole su encuentro con otras culturas. Para ello se deberán tener en cuenta en la enseñanza/aprendizaje: la necesidad de dar mayor relevancia al aspecto sociocultural; de introducir ambas culturas en el aula para que esta sea verdaderamente intercultural (no sólo la cultura de la lengua estudiada) y por último, dar valor a los aspectos emocionales en el contacto con la lengua y la cultura y no sólo a los cognitivos, como era hasta ahora.”

...”Como hemos tratado de mostrar, el avance que supone en la didáctica de las lenguas el concepto de

competencia intercultural tiene consecuencias a niveles teórico, metodológico y social, ya que la verdadera educación intercultural implica una actitud crítica ante la sociedad. Para Oliveras (2000:100) «si la pedagogía intercultural se distanciara de la sociedad, no podría ni percibir, ni intervenir en esta compleja realidad en constante transformación. Así pues, podemos considerarla [...] como una teoría crítica de la transformación social y su objetivo principal: humanizar la sociedad». Estamos convencidos de que el reto es tan grande que vale la pena probar y que es éste el único camino posible para una convivencia pacífica en una sociedad europea multiétnica y multirreligiosa.»

No quiere eso decir que no haya que enriquecer y ampliar el mundo formativo del docente dotándole de la mayor formación e información, flexibilidad y capacidad de generación y transformación o adaptación de materiales diversos, capacidad de improvisación, etc. Parece que quiere decir justo lo contrario en cuanto a la ampliación de los horizontes, pero es tal vez antes que nada la adquisición de consciencia de cuanto se hace, sabiendo los contextos no sólo multiétnicos sino plurisociales y también diferenciar los espacios docentes buscando ubicación para diferentes manifestaciones.

Porque, a los dos puntos de vista divergentes en la posición del profesorado a que he aludido arriba habría que añadir una reflexión y es ¿Qué hay de la música como fenómeno cultural, artístico, como fruto del pensamiento y la creación humanos? ¿Dónde podremos conocer, identificar, contemplar y, tal vez disfrutar del objeto sonoro reconocido como digno de observación? ¿Qué papel reservamos en la enseñanza general y en la musical a la evolución sincrónica de este lenguaje con otras manifestaciones artísticas?

Y una reflexión más que me parece especialmente digna de reseñarse. Ni dentro del mundo de las artes ni de las ciencias aparece en la etapa escolar una materia que dé

lugar a un fenómeno tan diversificado en innumerables ramificaciones como sucede con la música.

- Queremos, por supuesto, que nuestros alumnos accedan a una comprensión –una *competencia* por situarnos en conceptos de la más reciente legislación- lo más profunda posible del lenguaje musical y a su utilización como vehículo personal de expresión. Tal utilización personal, sin embargo, y por razones obvias de tiempo y objetivos del curriculum no puede tener la profundidad deseada.

Además:

- La música tiene una historia arraigada en el principio de la humanidad como medio de comunicación, como lenguaje del sentimiento. La antropología puede aportarnos elementos de comprensión.
- La música tiene una alta capacidad de significación individual, grupal, social, así como de captación y diferenciación de grupos atendiendo a circunstancias originadas en múltiples sucesos sociales. He ahí grandes campos para la Filosofía, la Sociología.
- Este arraigo en la naturaleza humana se manifiesta aún hoy en diversas maneras dependiendo de culturas, creencias, evoluciones y/o contaminaciones globalizadoras. Etnografía, historia...
- La música tiene una larga y rica evolución hacia el mundo puramente artístico aportando un inmenso acervo de obras capitales como hitos de su devenir. En ese sentido es una parte importante de la cultura en sincronía con las otras artes y con el pensamiento. Como tal, algo necesario al conocimiento de una persona en formación. Historia, Historia del Arte, Filosofía...

- Tal acervo de obras musicales ha derivado en manifestaciones múltiples: música para voz, para instrumentos a solo, música coral, música de cámara, música orquestal, diversas manifestaciones escénicas... también diversos contextos geográficos con sus manifestaciones específicas que no deben desconocerse.
- La música es un fenómeno social que implica, como ninguna otra actividad el tiempo y la atención de nuestros jóvenes. Ni pintura, ni escultura, ni literatura tienen tal grado de captación y presencia activa en sus vidas. Si las artes plásticas pueden ocupar una importante parte del tiempo dedicado a las enseñanzas artísticas escolares, y puede, desde luego captar las aficiones con su riqueza de estilos y manifestaciones, está sin duda lejos de implicar en forma tan fuertemente afectiva al joven en su vida de ocio, como lo hace la música.
- Podríamos seguir con la capacidad de sugerencia en el mundo de la publicidad, del espectáculo en diversas formas, etc.

¿Conclusiones? Fin de las reflexiones

Visto así, y creo que no hay otra forma de considerarlo, el mundo de la formación musical escolar no puede limitarse a un solo espacio en el que, necesariamente, al tratar de abarcar lo inabarcable, puede producirse y se produce un “totum revolutum”.

El escuchar, hacer, manipular, crear objetos sonoros buscando la comprensión de los elementos, la sensibilización a sus varios parámetros; la propia capacidad expresiva usando para ello el máximo posible de herramientas sencillas, de instrumentos de fácil ejecución, es un tema educativo de primer orden. Dentro de él insisto –es mi caballo de batalla–

en la importancia de saber escuchar, dotar de referencias para la audición y, desde la escucha, extraer consecuencias por básicas que éstas sean, porque nos darán la base para, a partir de la sensación auditiva, ampliar percepciones y con ellas conceptos, elementos de comprensión, herramientas para el uso personal así en el papel activo de hacer como en el receptivo de escuchar, dentro y fuera del ámbito escolar.

Este es un primer cometido ineludible. Aquí la elección de materiales puede ser varia y ecléctica dentro de lo muy sencillo para que sirva de ejemplo o de base de reelaboración para sus aplicaciones posteriores. Ahí podemos pedir la aportación de todos los actores implicados con sus procedencias, sus vivencias sonoras, etc.

Ineludible también la capacidad de identificar obras y géneros musicales desde la escucha como se identifican obras y etapas pictóricas, arquitectónicas o literarias. Como importante hilo de la historia de la cultura no puede obviarse su conocimiento. Es necesario buscar el espacio apropiado a esta finalidad (Podemos utilizar como parangón la Gramática, la Literatura, el comentario de textos, etc.).

Tanto dentro de este capítulo de la cultura y su evolución como en materias tales como sociología pueden y deben tener cabida los “ismos” y tendencias de toda índole en las diferentes artes dando un espacio importante a todas las corrientes musicales a las que antes hemos aludido y en las que los propios alumnos pueden dar mucha información respecto a qué supone para ellos, qué aparece. Seguramente entenderían bien los diferentes movimientos artísticos cuando entre ellos aparecen aquéllos en los que están involucrados.

Además de eso, cualquier centro docente, insisto que me refiero especialmente a Secundaria, debe dar paso entre sus actividades paralelas a los grupos corales, instrumentales, donde los alumnos puedan compartir experiencias sonoras en una semi-independencia de la autoridad y el curriculum académicos, encontrar formas de exhibición de sus habilidades, (de diferentes estilos y grados de complejidad técnica, sin desdeñar lo llamado clásico), de mayor

vinculación a sus propios compañeros de clase o centro y al entorno en el que se inscribe. Seguramente es este espacio en el que la práctica de todas las tendencias largamente aludidas arriba pueden tener un lugar, en el que hay que procurar la integración de las manifestaciones propias de las culturas con las que convivimos dando lugar al conocimiento y en su caso a la coparticipación y a posibles formas interesantes de sincretismo.

Aunque podría entenderse que estas reflexiones tienen un cierto grado de tendenciosidad por mi dedicación a la docencia musical, propongo una reflexión serena por parte de otros sectores. Parece inevitable reconocer una realidad con la que convivimos dentro y fuera de las aulas y quiero decir en función de esa realidad que hablar de la música como un fenómeno lineal capaz de encajarse en un horario escolar restringido y en un curriculum polivalente es ignorar la evidencia. Lo sería también negar a la música su espacio de conocimiento histórico, conocimiento no de fechas y autores sino y sobre todo de sus obras. El espacio que hemos dado a la música fenómeno social, libera de mayores consideraciones en relación con su presencia.

En la medida en que cualquier conclusión es algo flexible y dispuesto a modificarse a la vista de nuevas perspectivas, experiencias, conocimientos, aportes, propongo las mías de hoy. Mucho más que conclusiones apporto reflexiones y dudas y para ser compartidas.

Referencias

- ⁱ Mithen, Steven. (2007 la edición castellana). *Los neandertales cantaban rap. Los orígenes de la música y el lenguaje*. Barcelona: Ed. Crítica.
- ⁱⁱ Roa, Cristian Felipe. (2008). “Desde la búsqueda de esencias hasta la concepción camaleónica”. En Revista de Antropología experimental, nº 8, Universidad de Jaén.
- ⁱⁱⁱ Chailley, Jacques. (1973). *Cours d’Histoire de la Musique*. París: Ed. Leduc.
- ^{iv} García Jiménez, Modesto. (2008). “Música, lenguaje universal”. En Revista de Antropología, nº 8, Universidad de Jaén.
- ^v García Jiménez, Modesto. “Música, lenguaje universal”.
- ^{vi} Elliot, David J. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Boston: Boston University Press.
- ^{vii} Small, Christopher. “Musicking – The Meanings of Performing and Listening. A Lecture”. En *Music Education Research* 1:1,9-22 (Marzo 1999)
- ^{viii} Meyer, Leonard B. (2000). *El Estilo en la Música*. Madrid: Ed. Pirámide.
- ^{ix} Hargreaves, David J. and Marshall, Nigel A. (2003). “Developing Identities in Music Education”. En *Music Education Research*, vol. 5:3, 263-273
- ^x Small, Christopher. Obra citada
- ^{xi} Sloboda, John. (2001). “Emotion, Functionality and the Everyday Experience of Music: where does music education fit?” En *Music Education Research* , 3:2, 243-253
- ^{xii} Nora, E. Valenti. “¿Visión intercultural, multicultural, etnocéntrica? Algunas reflexiones sobre la formación del mediador en el aula de ELE.” *Università per Stranieri di Siena AISPI. Actas XXII* (2004) Obtenido a través de Internet con fecha 22 de Noviembre de 2008:
<http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/indice.html>

Capítulo 2

Valores, Educación Musical y Contexto Intercultural

*Josep Gustems¹,
Caterina Calderón²*

Resumen

La sociedad actual plantea dificultades de integración debido al aumento de inmigrantes y a nuevas formas de vida. Los retos que supone obligan a la organización de actividades para promover valores que integren dichos colectivos mediante actividades sociales, artísticas y musicales. La educación musical es una herramienta eficaz en la educación en valores tanto en actividades individuales como colectivas. Entre los principales valores presentes en dichas actividades destacan: la constancia, el esfuerzo, la precisión, la memoria, el respeto, la sensibilidad, la creatividad, el compromiso, la atención, la paciencia, la humildad, la crítica, el entusiasmo, la libertad, la igualdad y la amistad. Este artículo es una reflexión sobre el poder de la música en contextos interculturales para desarrollar los valores humanos más universales.³

¹ Universitat de Barcelona

² Universitat de Barcelona

³ **Abstract:** Today's society posed integration difficulties due to the increase of immigrants and new forms of life. The challenges to oblige the organization of activities to promote values that integrate these groups through social, artistic and musical. The musical education is an effective tool in the education in values so much in individual activities as collective. Among the main values present in this activities highlight: the perseverance, the effort, the precision, the memory, the respect, the sensibility, the creativity, the commitment, the attention, the patience, the humility, the critic, the enthusiasm, the freedom, the equality and the friendship. This article is a reflection on the power of music in intercultural contexts to develop more universal human values.

Valores para una Sociedad Intercultural

La sociedad del s. XXI es completamente distinta de la que imaginaron las generaciones anteriores y los autores de ciencia ficción, debido especialmente a las nuevas situaciones familiares, sociales y multiculturales. La principal en las últimas décadas en España es la llegada e integración masiva de inmigrantes y sus familias en el tejido social de nuestras comunidades. La **inmigración** en nuestro país no es algo nuevo, a pesar de sus dimensiones: algunas comunidades autónomas han sido lugar de destino privilegiado para grandes grupos de población sin recursos que buscaban mejores condiciones de vida para sus familias. En la mayoría de nuestros “árboles genealógicos” apreciaremos familiares que se desplazaron por motivos parecidos a los actuales. Todos somos y hemos sido a lo largo de la historia –de alguna manera– inmigrantes.

La integración de los recién llegados en nuestra sociedad no puede entenderse como una asimilación que anule identidades culturales, sino más bien un proceso de *reducción de fronteras culturales*, fundamentado en el respeto a la diferencia. Los programas sociales para este tipo de ocasiones no deberían dirigirse sólo a los inmigrantes sino a toda la población. Todos estamos necesitados de una **educación intercultural**, y ésta debería formar parte de los currículos escolares de uno u otro modo, especialmente en su aspecto actitudinal.

No debemos confundir multiculturalidad con interculturalidad. Mientras que la primera palabra se refiere a sociedades donde cohabitan grupos sociales sin apenas contacto y reservando sus diferencias, **interculturalidad** implica intercambio, comunicación y comprensión; un mutuo enriquecimiento y a su vez, un reto: provocar la curiosidad, aceptar otras formas de vivir y de comprender el mundo, descubrir aspectos de nosotros mismos... estar dispuestos a hacernos muchas preguntas... y naturalmente eso puede resultar incómodo para muchos; sería más fácil persuadirnos que nuestra cultura y nuestras costumbres son las normales, buenas y verdaderas y por tanto, son los demás quienes

deberían adaptarse a nuestro presente... todo un debate para éstas y futuras generaciones de españoles.

La llegada de tantos inmigrantes en tan poco tiempo hace que sea necesario desarrollar estrategias que acentúen los principales valores que faciliten la integración social de los mismos, valores que las diferentes instituciones sociales y religiosas han promovido a lo largo de la historia, en diferentes contextos, como leyes o virtudes dentro de cada ética particular (Gustems y Calderón, 2006b).

Las precarias condiciones de vida, la llegada de extranjeros buscando un mundo mejor, la precariedad en que viven muchas familias... deberían despertar en nosotros una cierta empatía: la *compasión*: el compartir (aunque sea de un modo vicario y ficticio) sus sentimientos. Ante tales situaciones —que podemos observar por la calle y en cualquier televisor sin salir de casa— la *hospitalidad* será la mejor prueba que esta tierra de acogida era realmente tan próspera y generosa como imaginaban o habían oído. Con ambos valores, la compasión y la hospitalidad, construiremos el sentimiento de *fraternidad*, sentirnos y sabernos todos igualmente humanos, miembros de este cuerpo *solidario* llamado humanidad, del que todos formamos parte.

De todas formas, necesitamos regulaciones que permitan asegurar esa solidaridad que no siempre está presente. Será mediante la *justicia* y sus leyes como garantizaremos la *igualdad* de derechos y deberes a todos. Ser iguales ante la ley permite la expresión de nuestras diferencias, y para extraer adecuadamente estas enseñanzas necesitamos una mayor abertura de mente, la *imaginación* que nos permitirá aceptar plenamente otras respuestas a la vida, otras culturas. La creación imaginaria de una sociedad mejor en que todos nos sintamos dentro, alimenta la *esperanza*, ese deseo de mejorar en todos los ámbitos del ser humano y de nuestro entorno. Con la práctica de todos estos valores habremos creado las condiciones para que se desarrolle la *amistad*, núcleo fundamental del amor en el mundo.

Las instituciones educativas y sociales son las encargadas de plasmar estos y otros valores mediante experiencias significativas para los ciudadanos, insertas dentro de formas coherentes según los distintos contextos. No se trata de olvidar quienes somos ni de donde venimos. Tampoco de sustituir cada elemento cultural por su correspondiente. El conocimiento profundo de una realidad cultural puede resultar más fructífero que un conocimiento parcial o superficial de multiplicidad de tradiciones. Ni la supresión de diferencias ni la mezcla desordenada de tradiciones son un buen camino a la universalidad, al ecumenismo. Más bien, éste debería conseguirse mediante una comprensión más profunda de las tradiciones específicas. Adentrarse más y mejor en la propia realidad cultural nos acerca al núcleo fundamental del ser humano, a las raíces comunes, al *uni-verso*.

La **escuela** es un lugar privilegiado para iniciar ese tipo de cambios de actitud, mediante la experimentación, la vivencia y la reflexión. Los hijos de inmigrantes no sienten el mismo duelo que sus padres, no han dejado atrás tanta gente o un *status* determinado, ni sienten tanta nostalgia por una tierra que apenas conocen. No obstante, crecen al lado de adultos que viven en un ambiente estresante y cerrado, con posibles duelos recurrentes y crónicos (“síndrome de Ulises”), tendencia a la depresión, hostilidad al trabajo, fases de ambivalencia (amor/odio) respecto a su país natal y al país de adopción... Con frecuencia, estos niños y niñas llegan a vivir en condiciones culturales y sociales más cerradas que sus propios padres, relacionándose fundamentalmente con hijos de otros inmigrantes, en un ambiente peligrosamente nostálgico, recreando un “micropaís” imaginario que no existe en realidad (Achotegui, 2002). Ni aquí ni allí... Es necesario romper este círculo vicioso, provocando el contacto con niños de otras procedencias, evitando la marginalidad y los ghettos escolares.

La tolerancia hacia lo extraño o extranjero (de igual etimología) requiere generosidad, paciencia, tiempo y oportunidad: generar situaciones donde nos necesitemos los

unos a los otros, colaborando mutuamente, aprovechando la *curiosidad* hacia un nuevo alumno o vecino, mostrando objetos relacionados con su país de origen, explicando anécdotas y costumbres, compartiendo la mesa o los juegos... El aprendizaje cooperativo dentro y fuera de la escuela permite compartir y conseguir metas comunes: deportes, canto coral, actividades artísticas, salidas, excursiones, visitas, cocina...

Buscar este denominador común es un trabajo alquímico que atañe a lo que nos une y no a lo que nos separa. Todas las culturas han alcanzado formas diferentes pero comparables de dar respuesta a los interrogantes del ser humano. La actitud de acogida, la disponibilidad, la accesibilidad, la simplificación de procesos, la paciencia con quien necesita aprender... son actitudes básicas en cualquier práctica ética. En este sentido, las Ong's y otras instituciones religiosas deberían ser un modelo de coherencia y un referente para nuestros gobernantes y educadores.

A pesar de las innegables dificultades que plantea, la interculturalidad, el enriquecimiento mutuo entre diversas culturas, es uno de los mayores potenciales de la sociedad del futuro. No debemos olvidarlo.

2. Educar los Valores

En todo el mundo las culturas humanas del presente y del pasado promueven valores vitales bastante comunes, como la felicidad, la salud, la diversión, el crecimiento personal, el autoconocimiento, la libertad, el compañerismo, o la estima hacia uno mismo y hacia los demás. Tales valores son directrices para la conducta humana que han demostrado tener una importancia perdurable, principios que fundamentan el quehacer de cada uno y acaban delimitando una determinada visión del mundo.

Los **valores** se expresan mediante sensaciones internas que nos indican si algo está bien o no; nos ayudan a dar coherencia entre aquello que hacemos y aquello que pensamos. Por una parte están ligados al instinto, pero

principalmente están sujetos a normas sociales y a la estima de aquellos quienes los comparten, y por tanto se aprenden (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 1989). Hay valores *abstractos* que promueven los grandes cambios sociales (como la fraternidad...) y otros más *concretos* (como la ecología) que permiten la conservación de conductas o patrimonios, según aspiraciones de grupos particulares.

Cada edad y cada grupo social comparte determinados valores que les distinguen sutilmente; algunos de ellos podrían llegar a considerarse incluso “signos de reconocimiento”. Frecuentemente calificamos de “educada” una persona que se comporta según valores establecidos en el sí de una sociedad determinada. Todo sistema educativo plantea unos valores más o menos explícitos; aunque muchos de ellos sean prácticamente universales, cada sociedad determinará la mayor presencia de unos u otros.

La educación de los valores es necesaria porque el ser humano tiende a actuar y después a pensar en consecuencia, no al revés. Así pues, la implantación de determinados valores en la infancia no es automática. Educar los valores es pretender que un ideal ejerza una influencia concreta sobre las acciones, que oriente un cierto autocontrol. Para conseguirlo deberemos formular los principales valores, concretarlos, ordenarlos y establecer fases realistas de aprendizaje para cada uno de ellos, según las edades. En este sentido, las **jerarquías de valores** son tan importantes como los mismos valores, por su mayor o menor eficacia.

Los valores se transmiten por ambiente, por contagio (Cardús, 2001). La familia sigue siendo el escenario básico en esta transmisión, pues sus miembros comparten muchos puntos de vista. Al maestro también se le pide que sea afirmador de los valores familiares y sociales. Los valores nunca se pueden educar desligados de la experiencia y sobretodo, de la ejemplaridad: no se enseñan, sino que se educa *con* valores. Los “rituales” educativos pueden facilitar el establecimiento de normas para promover unos determinados valores. La enseñanza “no-presencial” también contiene

valores pero no facilita su aprendizaje mediante la imitación “vicaria” del maestro o del resto de alumnos.

Valorar es mirar la realidad para comprenderla y determinar su utilidad. Habrá que descubrir los matices de esta realidad compleja para educar un talante personal, una manera de relacionarse con el mundo que modifique progresivamente el estilo de vida mediante la reflexión de nuestro estilo de vida. El amor y la estima tienen el poder de animarnos a incorporar valores e ideas de otras personas imitando sus conductas, lo que denominamos como “aprendizaje vicario”. La autodisciplina –esencial en toda educación– depende en parte de esta admiración hacia personas que viven y actúan conforme valores determinados, y sean educadores o compañeros. Una buena ocasión para aceptar y asimilar gradualmente los valores de los demás es aprovechando la amistad, así como las diversas manifestaciones artísticas, y en el centro de ellas, la más abstracta, la música.

3. El valor de la Música

Como en todas las formas de discurso simbólico, la **música** tiene la capacidad de llevarnos más allá de nosotros mismos, de nuestro pequeño espacio en el tiempo; extendiendo el conocimiento, ensanchando la mente, manteniendo siempre abierta nuestra capacidad de conocer. Aunque la música no sea estrictamente necesaria para la supervivencia humana, las diferentes culturas del mundo le han atribuido un montón de funciones tales como la comunicación, la expresión emocional, la representación simbólica, entre las que destacaríamos el placer estético, el entretenimiento, la estabilidad y continuidad de la cultura, la integración social, etc.

A nivel físico, podemos decir que la música está basada principalmente en las proporciones entre las frecuencias de cada sonido, en la estructuración del tiempo y en el modo en que los sonidos se combinan para producir determinados efectos. La música, por ser un arte no

representativo, permite aflorar mejor que ningún otro la capacidad de transformación simbólica de la mente humana.

Podríamos calificar al **símbolo musical** como auto-representacional en el sentido de que su significado es implícito, no fijado convencionalmente; la música no expresa sentimientos, los exhibe, los presenta. Las estructuras musicales presentan cierta analogía con modelos dinámicos presentes en nuestra experiencia interior y de aquí su enorme fuerza como símbolo: la música puede articularse en formas que le están vedadas al lenguaje y por ello ser un excelente comunicador no verbal de realidades humanas. Sin la música, sin duda seríamos algo menos felices y conoceríamos peor la condición humana.

Uno de los aspectos educativos más positivos de la música, es su capacidad para infundir orden, serenando el espíritu inquieto y activo del niño. La música, a un nivel profundo refleja simbólicamente el orden y la armonía de la creación, permite entrar en el ritmo y la armonía universales a través de la identificación con sonidos naturales o creados (Godwin, 2000). Los antiguos griegos (Tur, 1992) empleaban dos conceptos para explicar estos fenómenos: el *ethos*, o proporción que conectaría cualquier sonido con la armonía cósmica, y el *pathos*, o la capacidad que tienen los sonidos para despertar o modificar las pasiones del alma.

4. Valores en las Prácticas Musicales

A pesar de la dimensión abstracta de la música, no podemos acercarnos a este arte sin tener en cuenta sus manifestaciones, y especialmente las más comunes: las prácticas musicales individuales y colectivas, ya sean mediante la voz, el cuerpo o los instrumentos musicales. Así pues, una descripción general de las actividades musicales permite considerar distintos ámbitos y niveles de participación musical: el estudio, los ensayos colectivos (corales, orquestas, bandas, música de cámara, grupos modernos...), los conciertos, las grabaciones, las audiciones, las danzas, las fiestas populares, las músicas que forman parte de los

audiovisuales, el hilo musical... Todas estas manifestaciones comparten un elemento en común –la música– pero plantean dificultades de aprendizaje y de relaciones sociales bien distintas. Por tanto, tendremos que analizar y considerar todas estas diferencias si queremos detectar y profundizar en los valores que estén presentes en una determinada actividad musical. En general distinguiremos dos situaciones de aprendizaje musical que orientarán distintos contenidos educativos en el ámbito de los valores: los ámbitos *individuales* y los *colectivos*.

➤ Las **actividades musicales individuales** son aquellas que pueden y deben llevarse a cabo sin la participación directa de otras personas. Entre ellas destacaríamos: el estudio individual, la audición, la improvisación y la creación. Las actividades musicales individuales desarrollan en general los siguientes valores:

◆ *Constancia, esfuerzo y concentración:*
Básicas en el estudio progresivo de cualquier instrumento musical. El estudiante de música destaca por su disciplina personal en fijarse y mantener un horario que le permita un trabajo continuo con el instrumento, bien organizado, con ratos de descanso que faciliten concentrarse en las tareas planteadas por el profesor. Esta tenacidad permite superar dificultades que parecían inicialmente insuperables, promoviendo la fe en uno mismo, y la esperanza en el perfeccionamiento mediante el esfuerzo, aumentando la sensación de competencia. El estudio en soledad enfrenta al estudiante consigo mismo, fomenta el autoconocimiento, fortalece su auto-aceptación, y le imbuje de un componente de austeridad próximo a la sabiduría. Una de las características más notorias y apreciadas de los estudiantes de grado superior de música es su capacidad de concentración y de superación. Llama la atención a cualquier estudiante de cursos inferiores y es una competencia que exportable a otros estudios universitarios o cualquier

trabajo. Es un ejercicio de motivación intrínseca muy apreciado (Gustems y Calderón, 2006a). ¡No hay vacaciones para los estudiantes de música! Siempre procuran hacerse con un instrumento y un rato para practicar.

◆ *Audición atenta, precisión y memoria:* Tres elementos clave en el oficio y la práctica musicales. Probablemente sean las herramientas de trabajo esenciales para cualquier músico, y que a la vez nos formen como personas abiertas a los demás, rigurosas, reflexivas y responsables. Un lenguaje apropiado nos permite expresar nuestros pensamientos con certeza. Una memoria extensa ofrece muchas posibilidades de interacción en cualquier situación y no repetir errores conocidos. Una audición atenta permite una comprensión eficaz y completa del mundo que nos rodea, especialmente en los ámbitos relacionados con la palabra, el ambiente sonoro y las emociones. El ejercicio de la música desarrolla pues, competencias lingüísticas comunes al aprendizaje de cualquier lengua, por eso la mayoría de músicos suelen gozar de una cierta ventaja para la comprensión oral con extranjeros, hecho que les sitúa en una situación privilegiada en medios multiculturales y multilingüísticos.

◆ *Curiosidad, respeto e interés:* El estudio de la música a largo plazo sólo es sostenible si contempla la motivación intrínseca derivada de la curiosidad por los materiales sonoros. Este interés proporcionará las bases del respeto por el patrimonio músico-cultural del propio país así como de las obras y autores de otras épocas y estilos, permitiendo su conocimiento y difusión. La abertura hacia otras formas culturales es esencial para dar valor a los demás, pues la integración de los inmigrantes pasa también por aceptar y gozar con su música, su lenguaje y sus prácticas culturales. Cuanto mayor sea

el respeto por su realidad propia mayor será la integración y el flujo de intercambio cultural.

◆ *Sensibilidad*: La percepción sonora crece y se vuelve más sutil a medida que la música nos educa. No sólo nos hacemos más sensibles a los sonidos musicales, sino también al lenguaje hablado (por ej., las lenguas extranjeras), a los ruidos, a los audiovisuales, a la danza, a otras manifestaciones artísticas, etc. Si los sentidos y la sensibilidad nos acercan al mundo y nos abren sus puertas, sin duda la educación por la sensibilidad es una apuesta por la apertura personal y social de los individuos.

◆ *Creatividad, espontaneidad y espíritu lúdico*: Debemos atender al origen de la actividad musical derivado del acto de creación sonora, con una actitud de búsqueda lúdica, expresando libremente los propios impulsos mediante el sonido y los instrumentos. Aún siendo fundamental en la génesis de este arte, frecuentemente es el componente más olvidado de los currículums de enseñanza musical. En el nuevo currículum de Educación Primaria en Cataluña se presenta por primera vez la *creación* como uno de los ejes vertebradores del aprendizaje musical. Esperemos que de los frutos deseados, pues una sociedad creativa posibilita respuestas distintas de las ya conocidas y anteriormente dadas. El carácter de imprevisibilidad y de incertidumbre son básicos para negociar en realidades sociales cambiantes y tan fluidas como las que nos ha tocado vivir en estos últimos tiempos. La creatividad exige flexibilidad y sorpresa y poder maravillarnos con algo imprevisto y poco rutinario, una actitud de juego que no encaja en determinados ambientes pero sí en los ámbitos educativos, donde el profesorado suele tener un talante estimulador de este tipo de conductas.

➤ Las **actividades musicales colectivas** son aquellas que pueden y deben llevarse a cabo con la

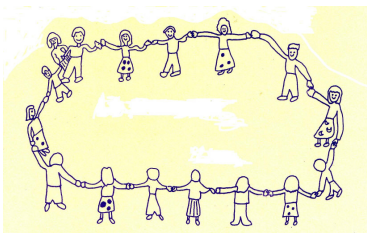
participación directa de otras personas. Entre ellas destacaríamos: el estudio colectivo (poco habitual), la asistencia a conciertos, la ejecución musical en grupo (vocal y/o instrumental) y la improvisación en grupo (Gustems y Elgström, 2008). Las actividades musicales colectivas desarrollan en general los siguientes valores:

◆ *Compromiso, responsabilidad y puntualidad*: Tres elementos esenciales a la hora de vincularse a cualquier grupo musical. La asistencia regular y puntual es indispensable en el trabajo musical colectivo y la eficacia de los ensayos estará completamente supeditada a ello. La responsabilidad, al contrario de lo que algunos piensan, es una de las claves de la felicidad, pues permite la realización de nuestros deberes con el mundo y con la sociedad. El compromiso es una de las premisas de la salud mental del individuo. Las actividades musicales colectivas, como la práctica de orquesta, banda, grupos de cámara, corales... obliga y exige un grado de respuesta que representa un esfuerzo llevadero, pero sus recompensas son incomparablemente superiores.

◆ *Atención y silencio*: Adaptarse al trabajo musical colectivo requiere entender qué es prioritario en cada situación de un ensayo. Para conseguirlo hay que estar atentos al resultado obtenido, a las indicaciones del director y de otros compañeros. El líder de un grupo –ya sea el director, el profesor o un compañero– debe llamar la atención de los componentes si su actitud impide o dificulta el trabajo colectivo, pues los resultados de los ensayos son los que justifican la existencia de tal actividad.

◆ *Flexibilidad y paciencia*: Para conseguir un rendimiento adecuado del trabajo musical colectivo es necesario adoptar un criterio flexible a la hora de compartir las ideas musicales planteadas y estar dispuesto a las propuestas de trabajo que planteen otros componentes. Para trabajar en grupo hay que

adaptarse al ritmo de los demás –que normalmente marca el director– y eso requiere siempre mucha paciencia.



◆ *Participación, expresión, actitud crítica y humildad:* El trabajo colectivo requiere la participación de todos sus miembros: las actitudes prepotentes y soberbias no sirven de nada. Hay que demostrar las ideas mediante hechos y es así como tiene sentido una actitud crítica, tanto hacia los demás, como hacia uno mismo. La humildad para aceptar otros puntos de vista –por ejemplo, el del director– es esencial para el mantenimiento de un grupo a largo plazo. Saber disculparse, tener el tacto adecuado con cada componente del grupo... son requisitos para cualquier buen director. Hay que establecer las reglas de juego colectivo, que –a pesar de no ser infinitas– son suficientemente amplias como para plantear alternativas. Saber encontrar las palabras justas o los canales de expresión adecuados son una de las claves del éxito. Cada cual debe saber el lugar que ocupa, ni más ni menos, para evitar conflictos innecesarios.

◆ *Entusiasmo:* A diferencia de las actividades musicales individuales, la práctica colectiva se ve reforzada por el entusiasmo debido a la personalidad del director, a la simpatía de los compañeros, a la cordialidad que se respira en el grupo, o a la motivación que supone ejecutar obras de gran formato, que sobrepasan la capacidad individual y satisfacen los sentidos. La elección del repertorio de trabajo, la amenidad de los ensayos, una adecuada

proporción entre el número de ensayos y de actuaciones, valorar el trabajo y el esfuerzo realizado, el éxito ante el público asistente... son elementos de motivación importantísimos en cualquier carrera musical. El entusiasmo remite a la gracia, al contacto con una emoción positiva y de carácter desbordante que debemos saber conducir adecuadamente dentro de los cauces socialmente aceptados en cada contexto.

◆ *Libertad, igualdad y fraternidad*: Poder mostrarnos tal y como somos nos reafirma como personas, y eso es posible en los grandes grupos, donde cada cual encuentra un lugar adecuado a sus capacidades musicales y necesidades: hay partes más difíciles, más virtuosísticas, otras más sencillas, hay instrumentos solistas, otros colectivos, líderes y gregarios, chicos y chicas, mayores y pequeños... A pesar de estas diferencias, la actividad colectiva nos une y nos iguala en responsabilidad, respeto y participación: somos iguales en tanto que necesarios para el trabajo del grupo. El resultado de este equilibrio entre aquello que nos hace diferentes y aquello que nos iguala es la *fraternidad*, la *amistad* que se genera entre los distintos miembros de un grupo musical. Las emociones compartidas mediante actividades musicales colectivas instauran vínculos permanentes para toda la vida.

5. A modo de resumen

Partiendo pues de las principales necesidades de educación en valores en contextos interculturales y de los principales valores presentes en las actividades musicales individuales o colectivas, podemos plantear el siguiente cuadro resumen que relaciona ambos conceptos, agrupando los valores en racimos o *clusters*, para su mejor comprensión.

PRINCIPALES VALORES	ACTIVIDADES MUSICALES INDIVIDUALES	ACTIVIDADES MUSICALES COLECTIVAS
Compasión-sensibilidad-humildad	*	*
Hospitalidad		*
Fraternidad-solidaridad-amistad-participación		*
Justicia-libertad/expresión-igualdad		*
Imaginación-creatividad-espontaneidad-flexibilidad	*	*
Esperanza-entusiasmo-interés	*	*
Curiosidad-espíritu lúdico	*	*
Constancia-responsabilidad	*	*
Esfuerzo-concentración-paciencia	*	*
Audición-atención-silenció	*	*
Precisión-actitud crítica	*	*
Memoria	*	*
Respeto-puntualidad-compromiso		*

Mediante todas estas observaciones hemos querido analizar y destacar aquellos valores formativos de la persona que se encuentran implícitos en las distintas prácticas musicales. Pero ninguna palabra podrá sustituir la propia vivencia de la experiencia musical, por eso os animamos a participar musicalmente desde hoy mismo y a organizar actividades musicales con una marcada orientación y participación multicultural. La sociedad de hoy y de mañana requiere del máximo de esfuerzos en la dirección del entendimiento entre las personas, que a pesar de estar tan cerca, podemos sentir las tan lejos de nosotros. La música, desde siempre, nos permite entrar en el corazón de las personas con un poder indescriptible y permanente. Adelante.

Bibliografía

- Achotegui, Joseba. (2002). *La depresión en los inmigrantes: una perspectiva transcultural*. Barcelona: Ediciones de la UB.
- Alsina, Pep. (1998). *El Área de Educación musical*. Barcelona: Graó.
- Armengol, Lluís. (2002). *Viure a fons*. Barcelona: Claret.
- Betés de Toro, Mariano. (2000). *Fundamentos de Musicoterapia*. Madrid: Morata.
- Buxarrais, Rosa M. (2000). *La formación del profesorado en educación en valores: propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Cardús, Salvador. (2001). *El desconcierto de la educación*. Barcelona: Ediciones B.
- Cardús, Salvador. (2006). *Bien educados: una defensa útil de las convenciones, el civismo y la autoridad*.
- Godwin, Joscelyn. (2000). *Armonías del cielo y de la tierra*. Barcelona: Paidós.
- Gustems, Josep; Calderón, Caterina. (2006a). "Motivación y adolescencia". En: *Aula de Innovación educativa*, nº 153-154, p. 52-56.
- Gustems, Josep; Calderón, Caterina. (2006b). "Interculturalitat i educació". En: *Dialogal*, nº 18, p. 38.
- Gustems, Josep; Calderón, Caterina. (2007). "Educació en valors i educació musical". Barcelona: *Revista Electrónica Senderi*, nº 30, <http://www.senderi.org/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=1088&mode=thread&order=0>
- Gustems, Josep; Elgström, Edmon. (2008). *Guía práctica para la dirección de grupos vocales e instrumentales*. Barcelona: Graó.
- ISME. (1997). *La transformación de la Educación Musical a las puertas del Siglo XXI*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Perelman, Ch.; Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Terricabras, Josep Maria. (2002). *I a tu, què t'importa?*. Barcelona: La campana.
- Torralba, Francesc. (2003). *Cien valores para una vida plena: la persona y su acción en el mundo*. Lleida: Milenio.

- Torralba, Francesc. (2006). *El arte de saber escuchar*. Lleida: Pagès.
- Torralba, Francesc. (2006). *Educar en un mundo vulnerable*. Lleida: Milenio.
- Tur, Pío. (1992). *Reflexiones sobre Educación Musical*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Capítulo 3

Porque há-de alguém obedecer a qualquer outra pessoa?¹ ***Meditação sobre a Democracia***

Fernando Sadio Ramos²

A questão dos Direitos do Homem encontra-se estreitamente vinculada à questão da Democracia. Falar de *Democracia* afigura-se hoje como algo de particularmente complexo no contexto de crise mundial e de desabrido ataque capitalista aos Direitos do Homem. Todavia, esse trabalho de Hércules tem que ser acometido, para o que fazemos como Sólon, e apelamos às Musas:

Belas filhas de Mnemósine e de Zeus Olímpico, Musas Piérides, escutai a minha prece. Concedei-me da parte dos deuses bem-aventurados a felicidade e, perante os homens, ter sempre boa fama, ser doce aos amigos, amargo aos inimigos, respeitado por aqueles, temível para estes. (...) Em todos os trabalhos há perigo, e ninguém sabe o fim da empresa começada. O que tenta actuar bem, sem pensar, cai em grande e grave desgraça. E ao que actua mal, o deus concede-lhe em tudo boa sorte, que o liberta da sua imprevidência³.

Invocadas que foram as Musas, estão são as palavras inspiradas pelas mesmas e com as quais acometemos o nosso tema, esperando haver interpretado correctamente os seus sinais. Afinal, estamos no tempo em que, à maneira do

¹ Berlin, Isaiah, *Rousseau e outros cinco inimigos da liberdade*. Lisboa, Gradiva, 2002, 19.

² Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. – Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza, Universidade de Granada.

³ Pereira, Maria Helena da Rocha, *Hélade. Antologia da Cultura Grega*. Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra - Instituto de Estudos Clássicos, ⁴1982, 107, 109.

deserto nietzscheano, crescem e proliferam os homens que nunca têm dúvidas e raramente se enganam. Destes novos ‘Sábios’, não são as Musas quem nos deve livrar, mas nós mesmos, através da livre e plena assumpção da *intencionalidade da consciência*, no sentido freireano do termo⁴.

Tendo em conta a presente situação das sociedades contemporâneas, em que o ataque feroz do capitalismo ao Bem Comum e aos Direitos do Homem coloca a Democracia perante a necessidade urgente e imperativa de ser defendida, aprofundada e desenvolvida⁵, vieram ter comigo, à minha mesa de trabalho, uns quantos livros arcaicos e algo intempestivos com os quais exercitar a memória comemorante⁶.

Falar de *Democracia* implica colocar, em primeiro lugar, uma questão essencial e perene das Filosofias Política e Moral⁷, que Isaiah Berlin formula nos seguintes termos:

*Porque há-de alguém obedecer a qualquer outra pessoa?*⁸

Na medida em que tudo quanto caracteriza o ser humano é fruto da intervenção da cultura, assumamos também como postulado⁹ que não é certamente natural a submissão do ser humano a um poder exterior e a abdicação da possibilidade de se defender a si, aos seus e aos seus bens, em favor de uma instância social alheia. Hobbes e outros já falaram suficientemente sobre a temática e as suas implicações na organização da Sociedade e do Estado.

⁴ Freire, Paulo, *Ação cultural para a libertação e outros escritos*. Lisboa, Moraes Editores, 1977, 135-146.

⁵ V. o diagnóstico de Boaventura de Sousa Santos na obra *Reinventar a Democracia*. Lisboa, Gradiva, ²2002.

⁶ Heidegger, Martin, *Qu'appelle-t-on penser?* Paris, PUF, ⁵1988.

⁷ Berlin, Isaiah, *op. cit.*, *ibidem*.

⁸ *Idem*, *ibidem*.

⁹ O qual necessitaria de muito mais espaço para ser demonstrado e a cujo tratamento não posso proceder aqui, deixando-o para trabalhos de Filosofia da Educação.

Uma vez assumido este postulado, *de que poder se trata na Democracia e por que razão as pessoas se lhe submetem/ se lhe devem submeter?*

Assumirei como verdadeira, a partir de um saber composto de experiência e cabelos brancos, a advertência do Eclesiastes¹⁰ quando anuncia que

*O que foi ainda será: não há nada de novo debaixo do Sol. Ninguém pode dizer ‘aqui está uma coisa nova’, porque ela já existia nos tempos passados. Não há memória das coisas antigas; e também não haverá memória das coisas que hão-de suceder depois de nós, entre aqueles que viverão mais tarde*¹¹.

Assim sendo, procurarei em fontes clássicas¹² o ensaio de resposta para a nossa questão de saber *que razão reside na Democracia para que se obedeça a outrem.*

Relativamente a estas fontes, pode colocar-se o problema da *distância histórica* e conseqüente possibilidade de *estranhamento*. É o próprio Isaiah Berlin quem manifesta essa sua preocupação com esse efeito quando diz: *Mas aqueles que estão separados de nós pela História, não os conseguimos ler, de um modo geral, com facilidade ou familiaridade, necessitam de uma espécie de tradução*¹³. Não se interprete esta frase no sentido de se acentuar a incomunicabilidade histórica. A História *não separa, liga*. A distância temporal é essencial para o exercício da interpretação, o que Hans-Georg Gadamer expressa na noção

¹⁰ *Palavras do Eclesiastes (...)* [Qohelet - pregador], filho de David, rei de Jerusalém [Salomão]. *Bíblia Sagrada*, Eclesiastes. Lisboa, Difusora Bíblica, ¹⁴1988, 846.

¹¹ Eclesiastes, 1, 9-11.

¹² Interpretando o ‘clássico’ no sentido que Hans-Georg Gadamer lhe dá em *Verdad y Método. Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica*. Salamanca, Ediciones Sígueme, 1984, 353-360. Jorge Luís Borges, por sua vez, define-o de forma lapidar: “Clásico es aquel libro que una nación o un grupo de naciones o el largo tiempo han decidido leer como si en sus páginas todo fuera deliberado, fatal, profundo como el cosmos y capaz de interpretaciones sin término.” *Otras Inquisiciones*, Madrid, Alianza Editorial, ³1981.

¹³ Berlin, Isaiah, *op. cit.*, 20.

de 'história efectual'¹⁴. A historicidade da compreensão deve ser vista como princípio hermenêutico, desempenhando a linguagem o papel de meio da experiência hermenêutica¹⁵. O vínculo histórico, mantido através da tradição mediante a qual assumimos, no presente, o que aconteceu para produzirmos o que há-de ser, permite-nos tecer hermeneuticamente o tempo, num exercício de *solidariedade* crítica e humana. Aproximamo-nos assim do estatuto do adivinho Calcas, *filho de Testor, de longe o melhor dos adivinhos. Todas as coisas ele sabia: as que são, as que serão e as que já foram*¹⁶. Como consequência directa desta imbricação própria da historicidade e da temporalidade ontológicas constitutivas do Homem, aparece a ideia da necessidade da mediação dialógica para que nos apropriemos reflexiva e praticamente de nós mesmos e do Mundo no qual somos¹⁷. Tal é imperioso se tivermos presente a advertência heideggeriana para o facto de que aquilo que nos é onticamente mais próximo – ou mesmo o mais próximo (aquilo que somos essencialmente) – nos ser precisamente o mais distante ontologicamente¹⁸. A aproximação à essencialidade ontológica referida processa-se eminentemente pela mediação do passado, entendida como exercício comemorativo de sentido ético, em que a expressão de Primo Levi *o dever de memória* interpela a nossa responsabilidade¹⁹.

Do passado, trouxeram-me as invocadas Musas uma seguinte fórmula que me deixou particularmente preocupado

¹⁴ Gadamer, Hans-Georg, *op. cit.*, 360-377.

¹⁵ *Idem, ibidem*, 331-585.

¹⁶ Homero, *Ilíada*. Lisboa, Livros Cotovia, 2005, Canto I, vv. 69-70. V. também Pereira, Maria Helena da Rocha, *Estudos de História da Cultura Clássica. Volume I - Cultura Grega*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1980, 245-255.

¹⁷ Ramos, Fernando, *Introdução à Ontologia Personalista de Maurice Nédoncelle*. Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1990 (mimeo), 62-65.

¹⁸ Heidegger, Martin, *Sein und Zeit*. Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1976, cap. II, § 5.

¹⁹ Primo Levi, *O Dever de Memória*. Porto, Livraria Civilização Editora/Lisboa, Contexto Editora, 1997.

pelas possibilidades abertas pela mesma. Diz a referida fórmula:

*Que os Cônsules velem por que o Estado não sofra nenhum dano*²⁰.

Com esta fórmula, a do *Senatusconsultum ultimum*, o Senado Romano conferia poderes ditatoriais aos Cônsules²¹.

O bramido que ecoa na sociedade Portuguesa, apelando a que idênticas figuras intervenham, metendo na ordem todos os relapsos mal-intencionados que se dedicam à política, só pode suscitar o sentimento de repulsa por parte da consciência ético-dialógica que se pretende comprometida na libertação das possibilidades de ser que o presente, grávido de passado e de futuro, comporta. O desvelamento dessas possibilidades pressupõe a conscientização crítico-prática que não tome como sagrada a ordem existente e que permita a descoberta da intencionalidade da consciência que existe intersubjectiva e mundanamente²². À sua luz, pode-se entender plenamente o sentido da afirmação aristotélica da superioridade da Poesia relativamente à História²³.

Tenhamos então presente a fórmula romana à guisa de espanta-espíritos.

Ainda dos tempos clássicos, chega-me a seguinte frase com que o poeta Juvenal, ao caracterizar uma mulher dominadora, deu origem a uma expressão proverbial para designar uma vontade despótica – *Isto quero, assim o ordeno, que a minha vontade seja razão suficiente*²⁴.

Na sua singeleza poética, esta frase transporta consigo (deixando de lado o seu sexismo) todo um universo contraditório com o que poderemos encontrar como

²⁰ *Caveant consules ne quid res publica detrimenti capiat*. Apud Valentí, Eduard, *Aurea Dicta. Dichos y Proverbios del Mundo Clásico*. Barcelona, Crítica, 2004, 350.

²¹ *Idem, ibidem*.

²² Freire, Paulo, *op. cit.*, 135-146, *passim*.

²³ Anónimo, *Sobre o Sublime/ Aristóteles, Poética*. Barcelona, Casa Editorial Bosch, 1977, IX, 248/249.

²⁴ *Hoc volo, sic iubeo, sit pro ratione voluntas*. Apud Valentí, Eduard, *op. cit.*, 352.

elementos essenciais originários da Democracia e que poderão auxiliar no tentame de resposta à nossa pergunta.

Efectivamente, essa frase evoca-me imediatamente todo o universo reflexivo mediante o qual os Gregos clássicos se demarcavam da sua absoluta antítese, os Persas, relativamente ao valor do *governo da Lei*, que ainda hoje referimos como uma característica essencial do *Estado de Direito* (actualmente, sitiado e assediado fortemente).

Testemunhos diversos se poderiam aduzir para justificar esta afirmação.

Sólon, o Legislador, após efectuar uma descrição (vívida e actualíssima²⁵) dos perigos que ameaçam *A nossa cidade [que] jamais perecerá*²⁶ em virtude de quererem

*destruir a grande urbe, com os seus desvarios,
cedendo às riquezas, os próprios cidadãos,
e dos chefes do povo o espírito injusto, a quem*

está destinado

*sofrer muitas dores pela sua grande
insolência*²⁷,

fala-nos da *Eunomia* grega nos seguintes termos:

*Manda-me o meu coração que ensine aos
Atenienses estas coisas: como a Desordem causa
muitas desgraças ao Estado, e a Boa Ordem
[Eunomia] apresenta tudo bem arranjado e disposto, e
muitas vezes põe grilhetas aos injustos. Aplaca as
asperezas, (...) enfraquece a insolência, faz murchar
as flores nascidas da desgraça, endireita a justiça
tortuosa e abranda os actos insolentes, termina com os
dissídios, cessa a cólera da terrível discórdia, e sob o
seu influxo, todos os actos humanos são sensatos e
prudentes*²⁸.

²⁵ Constituiria um interessante exercício de fecundação reflexiva a leitura em simultâneo do fragmento de Sólon (Pereira, Maria Helena da Rocha, *Hélade. Antologia da Cultura Grega*, 109-110) e a obra de Boaventura de Sousa Santos referida *supra*, na nota 4.

²⁶ Pereira, Maria Helena da Rocha, *op. cit.*, 109. Interpolado meu.

²⁷ *Idem, ibidem*, 109.

²⁸ *Idem, ibidem*, 110. Interpolado meu.

A *Eunomia* pressupõe a harmonização da força e da justiça com o poder²⁹, a que o Legislador se refere nos seguintes termos: *Escrevi leis, tanto para o vilão como para o nobre, que para cada um concertavam uma recta justiça*³⁰.

O mesmo orgulho no Império da Lei e na Justiça é-nos revelado por Heródoto, o Historiador. Vale a pena transcrever as seguintes passagens:

*... A Grécia foi sempre criada na pobreza, mas junta-se-lhe a virtude, amassada na sabedoria e numa lei rigorosa. Apoiando-se nelas, a Grécia defende-se contra a pobreza e contra a sujeição...*³¹

A recusa da sujeição, bem como a afirmação do culto da Liberdade, aparecem claramente neste excerto: *...sabemos que o poder dos Medos vale muitas vezes o nosso, de modo que não vale a pena depreciar-nos por isso. Mas, mesmo assim, ansiamos pela liberdade, e defender-nos-emos até onde pudermos. Não tentes persuadir-nos a pactuar com os Bárbaros, que não nos convenceremos. E agora vai anunciar a Mardónio o que dizem os Atenienses: enquanto o sol seguir o curso que agora percorre, nunca pactuaremos com Xerxes. Confiantes ... iremos lutar contra ele, e expulsá-lo-emos. E tu, doravante, não te presentes mais com tais propostas na frente dos Atenienses, nem lhes aconselhes acções iníquas, sob a aparência de serem nobres*³².

Ainda referente ao mesmo confronto com os Persas, diz-nos Heródoto que *Uma vez que [os Atenienses] escolheram que a Grécia continuasse livre, escolhendo assim, foram eles que despertaram todo o resto da Hélade, que não estava ao lado dos Medos, e eles que, depois dos deuses, repeliram o Grande Rei. Nem mesmo os oráculos temíveis vindos de Delfos, que infundiam terror, os persuadiram a*

²⁹ *Idem, ibidem*, 112.

³⁰ *Idem, ibidem*.

³¹ Heródoto, *apud* Pereira, Maria Helena da Rocha, *Hélade. Antologia da Cultura Grega*, 224.

³² Heródoto, *apud idem, ibidem*, 224-225.

*abandonar a Grécia, mas permaneceram, para deter o invasor e lhe fazer frente*³³.

A dedicação à *polis* é também proclamada por Ésquilo em *Os Persas*, obra a propósito da qual H. D. F. Kitto refere que nela *a auto-disciplina dos Gregos livres é posta em confronto com a situação dos capitães Persas que iam para a batalha sob a ameaça do déspota, de que seria cortada a cabeça a quem vacilasse...*³⁴

Afirmando uma hipotética reserva quanto à afirmação que faz, Maria Helena da Rocha Pereira refere-nos que é em Heródoto que se encontrará pela primeira vez a palavra *Demokratia*³⁵, o ‘governo do povo’³⁶.

Em famosíssima formulação interpretativa presente no discurso de Gettysburg, em 1863, Lincoln explicita o sentido da palavra ao defini-la como *governo do povo, pelo povo e para o povo*³⁷.

Para os Gregos clássicos, o termo *Demokratia* é praticamente sinónimo de *isonomia* (‘igualdade perante a lei’)³⁸. É ainda em Heródoto que encontramos a afirmação dessa ideia: *O governo do povo, em primeiro lugar, tem o mais formoso dos nomes, isonomia*³⁹. A ‘igualdade de condições’, que tanto impressionou Alexis de Tocqueville na América do século XIX⁴⁰, abarcava para os Gregos, não só a

³³ *Apud idem, ibidem*, 226. Interpolado meu.

³⁴ Kitto, Humphrey Davey Findley, *A Tragédia Grega*. Coimbra, Arménio Amado Editora, 1990, I volume, 85.

³⁵ Pereira, Maria Helena da Rocha, *Estudos de História da Cultura Clássica. Volume I - Cultura Grega*, 147. V. também Prieto, Maria Helena de Teves Costa Ureña, “Democracia - A palavra e o conteúdo”. In Ferreira, José Ribeiro (Coord.), *Plutarco. Educador da Europa*. Porto, Fundação Eng. José António de Almeida, 2002, 218-219.

³⁶ Não entrarei aqui na discussão da noção de *povo*.

³⁷ Lopes, Vítor Melícias, “Democracia”. In *Lógos. Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. Lisboa, Verbo, 1997 (reimpressão), col. 1315.

³⁸ *Idem, ibidem*, nota 12.

³⁹ Heródoto, *apud* Pereira, Maria Helena da Rocha, *Hélade. Antologia da Cultura Grega*, 399.

⁴⁰ Tocqueville, Alexis de, *Da Democracia na América*. Estoril, Principia, 2002, 39.

isonomia, mas também a 'igualdade no falar' (*isegoria*) e ainda a 'igualdade no poder' (*isocratia*)⁴¹. Ao princípio da *isonomia*, associava-se igualmente o da *maioria*⁴².

É frequente criticar-se o carácter restritivo da Democracia Ateniense, à luz dos nossos padrões actuais. Efectivamente, dela estavam excluídos os familiares dos cidadãos varões, os metecos⁴³ e os escravos. S. Lauffer, referido por Maria Helena da Rocha Pereira⁴⁴, chegou aos seguintes números prováveis para a Atenas de 430 a. C.: 30 000 cidadãos, 120 000 familiares, 50 000 metecos, 100 000 escravos, o que dá, para cerca de 300 000 habitantes da Ática, apenas cerca de 10% de politai⁴⁵. Pouco, na verdade. Mas se compararmos esta percentagem com a dos 5 000 aristocratas de 411 a. C. (1,5% da população ática), o significado torna-se totalmente diferente⁴⁶.

Os caminhos da *isonomia* levam-nos ainda a outras estações, prenhes de consequências em futuros mais longínquos. A Alcidas, Sofista grego do séc. IV a. C., deve-se a proposta do *princípio da igualdade natural de todos os homens – livres ou escravos*⁴⁷. Platão, na *Politeia*, defende o *princípio da igualdade entre homens e mulheres para as mais altas tarefas da polis*⁴⁸. Ambos ainda têm um longo percurso pela frente antes que se tornem realmente efectivos, mas incumbe à consciência ética a sua contínua assumpção a fim de se tornem parte integrante e constitutiva do real prático-social.

A universalidade da Lei tem uma garantia especial ao ser posta na forma escrita, como nos lembra Werner Jaeger:

⁴¹ Pereira, Maria Helena da Rocha, *Estudos de História da Cultura Clássica. Volume I - Cultura Grega*, 148.

⁴² *Idem, ibidem*.

⁴³ Estrangeiros domiciliados em Atenas.

⁴⁴ Pereira, Maria Helena da Rocha, *op. cit.*, 148-149.

⁴⁵ *Idem, ibidem*, 149.

⁴⁶ *Idem, ibidem*.

⁴⁷ *Idem, ibidem*, 151.

⁴⁸ *Idem, ibidem*, 151-152. Veja-se também a nota 24, da página 152, desta obra da ilustre Helenista.

*'Educado no ethos da lei', reza a fórmula, constantemente repetida pelos grandes teóricos áticos do Estado, do séc. IV [Platão e Aristóteles]. Ressalta dela com clareza a imediata significação educativa da criação duma norma jurídica, tornada universalmente válida através da lei escrita*⁴⁹. A configuração do cidadão grego em virtude da Lei que o integra no cosmos político do Estado dá ao homem, ao lado da sua vida privada uma espécie de segunda existência, o bíos politikós. Todos pertencem a duas ordens de existência e na vida do cidadão há uma distinção rigorosa entre o que lhe é próprio (ídon) e o que é comum (koinón). O homem não é só 'idiota'; é 'político' também. Precisa de ter, ao lado da habilidade profissional, uma virtude cívica genérica, a politiké areté, pela qual se põe em relações de cooperação e inteligência com os outros, no espaço vital da pólis⁵⁰. Para que o cidadão se torne tal, requer-se a intervenção da educação. Em oposição ao saber especializado dos homens de ofícios, negociantes, merceeiros, armadores, a essência da educação ou paideia (...) [é a de ser] educação na arete que enche o homem do desejo e da ânsia de se tornar um cidadão perfeito, e o ensina a mandar e obedecer, sobre o fundamento da justiça⁵¹.

É então a Justiça que ocupa o lugar essencial na cidade isonómica, isegórica e isocrática. A estes traços essenciais preside a Liberdade, mediante a qual a autonomia dos cidadãos se exerce no sentido de os mesmos se submeterem à Lei que eles mesmos querem que seja e cuja defesa vale inclusivamente o sacrifício último. A educação, retomando e explicitando as palavras de Platão citadas anteriormente, dirigir-se-á para a *formação ética do cidadão*, o qual exercerá os seus direitos e deveres assente no fundamento da Justiça.

⁴⁹ Jaeger, Werner, *Paideia. A formação do homem grego*. Lisboa, Editorial Aster, 1979, 132. Interpolado meu.

⁵⁰ *Idem, ibidem*, 134.

⁵¹ Platão, *apud* Jaeger, Werner, *op. cit.*, 136. Interpolado meu.

O carácter mais notável da fixação por escrito da Lei é o de lhe permitir ser invocada mercê da aquisição de uma consistência e substancialidade não-redutíveis à vontade do Cônsul ou do Grande Rei, e possibilitando ao cidadão a faculdade de apelar à sua intervenção e aplicação, mesmo, e sobretudo, contra os poderosos.

A distância desta conquista civilizacional mede-se bem se confrontarmos o que acabei de dizer com o seguinte episódio da *Ilíada* homérica ocorrido entre o Adivinho Calcas e o Guerreiro Aquiles:

Mandas-me [a Calcas, filho de Testor, de longe o melhor dos adivinhos] explicar, ó Aquiles (...), a ira do soberano Apolo (...).

Por isso falarei. Mas tu deverás reflectir e jurar que me defenderás com as tuas palavras e as tuas mãos.

Pois sei que encolerizarei certo homem: aquele que rege, poderoso, os Argivos e a quem obedecem os Aqueus.

Maior é o rei que se encoleriza contra um homem inferior.

Pois embora a ira durante um dia consiga reprimir,

daí por diante se mantém ressentido, até cumprir

o que lhe vai no coração. Pensa, pois, se me salvarás.

Respondendo-lhe assim falou Aquiles de pés velozes:

Toma coragem e profere o oráculo que souberes.

(...)

enquanto eu for vivo e contemplar a luz na terra ninguém te porá a mão pesada (...)-

ninguém de todos os Dânaos, nem que te refiras a Agamémnon,

*que agora entre todos os Aqueus declara ser o mais nobre*⁵².

Não deixar que a isonomia seja destruída e que a Justiça regresse a estes moldes e tempos primevos é a tarefa a que a nossa obediência pode ser livremente dedicada, elevando-nos no processo de Dignificação do Homem que o exercício livre da liberdade possibilita. Saibamos, com aquilo que temos de Calcas, o Adivinho, vislumbrar e ler os sinais ameaçadores que descem actualmente sobre a Justiça e a isonomia.

⁵² Homero, *op. cit.*, Canto I, vv. 74-91. Interpolado meu.

Capítulo 4

La Universidad de Granada y los Estudios para Alumnos/as Mayores. Una mirada a la Educación Musical

María Angustias Ortiz Molina¹

0.- Introducción

Dentro de los muchos aspectos que podemos considerar como una contribución para el diálogo intercultural, desde la perspectiva de la educación artística, estaría el repasar cómo por diálogo intercultural podemos también entender el que establece entre las “diferentes culturas” en sentido amplio, destacando en esta ocasión las que se refieren a los alumnos mayores (objeto directo del presente trabajo) –y no sólo referido, como suele ser habitual a temas de inmigración– y la oferta que se hace desde la educación artística, concretamente más referida –en este caso– a la musical.

Por eso me ha parecido muy interesante abordar este tema, dado que no es frecuente el encontrar estudios que se centren de una forma seria en el mismo. Mi interés y conocimiento sobre este asunto viene desde antiguo, desde que se implantó por vez primera en la Universidad de Granada los estudios para personas mayores, encuadrados en el Aula Permanente de Formación Abierta; fui profesora de Comunicación y Expresión a través de la Música de este alumnado durante seis cursos, por lo que conozco las peculiaridades que este tipo de estudios tiene y la problemática que generan <desde dentro>.

Desde el comienzo en la Universidad de Granada (Curso Académico 1994-1995), estos son estudios integrados

¹ Universidad de Granada;
Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. – Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza – Universidad de Granada

dentro de su mismo esquema de funcionamiento, funcionando dentro del Servicio de Formación Continua y recibiendo el nombre de Aula Permanente de Formación Abierta.

Cuando se empezaron a desarrollar estos programas, acudieron a su oferta personas que, por un lado, pretendían estudiar después de haber trabajado toda su vida, y por otro, no aprovechaban otras ofertas sociales que atienden a tantos miles de españoles mayores en un encomiable servicio (hogares, centros de día, etc.). Se trata de trabajadores y trabajadoras que se han jubilado de sus obligaciones, de amas de casa que tienen menos exigencias hogareñas, e, incluso, de quienes se atreven a alternar su trabajo con el estudio.

Buscan que su vida de actividad y participación no se corte, poder seguir aprendiendo y promocionándose, ir descubriendo nuevas metas por alcanzar o consiguiendo ahora otras conocidas que la vida les había negado. Este alumnado se considera capaz todavía de prestar un servicio y lo intentan con decisión. En su estado de ánimo no influye tanto la necesidad de escapar de un ocio agobiante o enfermizo –que a veces les amenaza– como el deseo de convertirlo en oportunidad transformadora; no tratan, en general de cubrir déficits personales o educativos, que si tuvieron parecen superados, sino de introducirse en áreas del saber que piensan encontrar en la Universidad. Se trata, en definitiva, de los nuevos "mayores", ese creciente colectivo social constituido por personas que cesan pronto en su trabajo, por las conquistas sociales, a la vez que se les aleja la vejez por la misma razón y desean no dejarse arrastrar.

Naturalmente, su enriquecimiento no sólo se refiere a lo mental sino también a lo corporal. En una muestra de riesgo global como el que se inicia en las personas mayores, los programas modificadores han de incluir proyectos que atiendan integralmente a ambos perfiles de su personalidad, no sólo incrementando sus conocimientos sino atendiendo a sus capacidades.

Este centro comenzó a funcionar el Curso 1994-1995, siendo su primer Director: el Dr. D. Miguel Guirao Pérez y el

Subdirector: Dr. D. Mariano Sánchez Martínez hasta el curso 1999-2000.

La actual Directora es Doña Concepción Argente del Castillo y los Subdirectores son D. José María Roa Venegas y D. Pedro Cano Olivares.

Además de estos cargos y al haberse ampliado esta oferta educativa a otros lugares (dependientes en su ámbito académico de la Universidad de Granada), hay que señalar además:

Coordinador Sede de Baza: D. José Miguel Cara Moreno.

Coordinador Sede de Guadix: D. Francisco Javier Poyatos Martínez.

Coordinador Sede de Motril: D. Antonio García Maldonado.

Coordinador Sede de Ceuta: D. Ramón Galindo Morales.

Coordinador Sede de Melilla: D^a. María José Molina García.

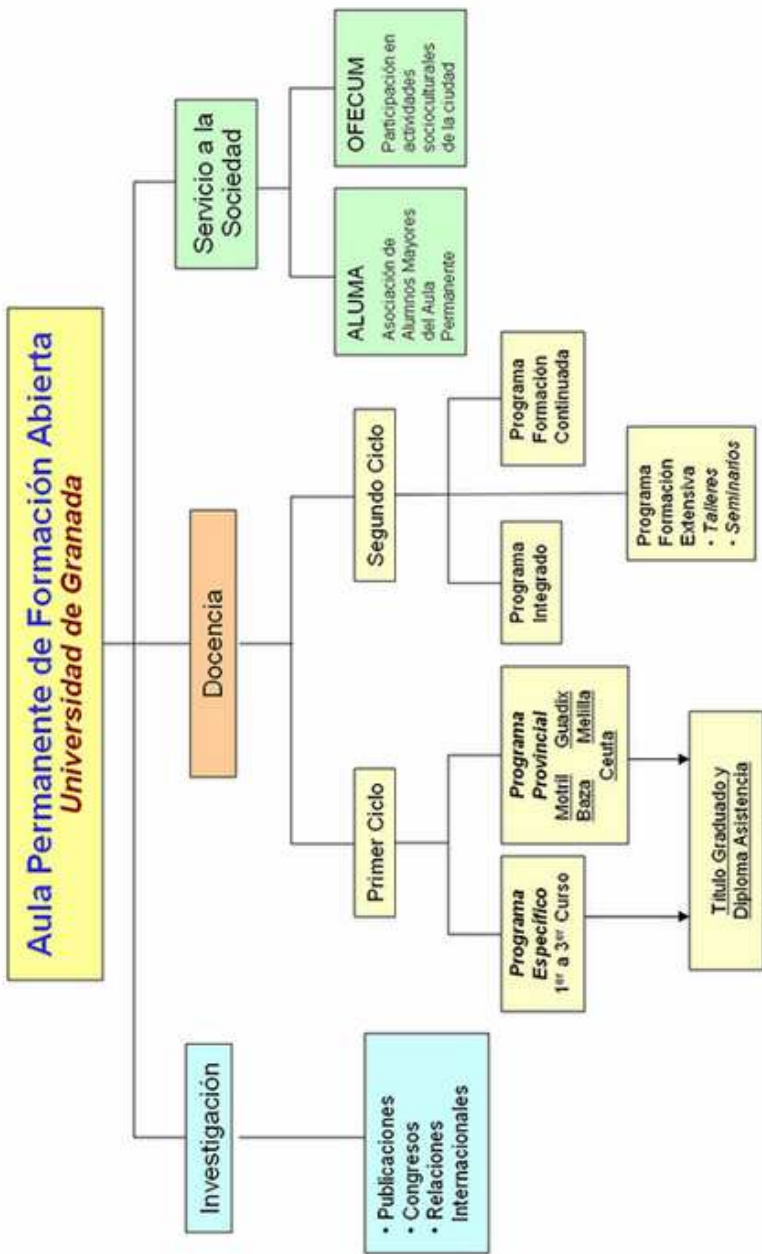
Hemos de añadir al *Coordinador de Programas de Financiación Externa:* D. José Enrique Cerdá Gila, además de todo el personal de Administración y Servicios que trabaja para llevar a cabo todos los trabajos no docentes de este centro.

La sede se encuentra situada en: *Avenida de la Constitución, 18 Edificio Elvira, Pasaje Bajo. 18071-Granada.*

Se trata de una iniciativa de la Universidad de Granada puesta en marcha en el curso académico 1994/95 con el objetivo de atender la demanda educativa de las personas mayores de 50 años, a las que se admite en la Universidad sin ninguna otra exigencia previa más que haber cumplido esa edad. Este Programa universitario para mayores pretende contribuir a la mejora de la situación y de las capacidades personales y sociales de sus alumnos, con una doble intención: formativa y de atención social solidaria. Para llevar a cabo esta tarea, la Universidad de Granada cuenta con el apoyo de la Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía, a través de su Delegación en Granada, el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales a través del IMSERSO. En las Sedes Provinciales colaboran también los Ayuntamientos respectivos y en las Ciudades Autónomas de

Melilla y Ceuta las Consejerías de Cultura de sus respectivas administraciones autónomas.

El Aula Permanente se propone una **actuación educativa integral** en dos sentidos: (i) abordar al alumno/a no sólo como persona sino como miembro de una comunidad más amplia de la que necesita para su propio desarrollo, que ha de ser completo; (ii) promover todas las tareas típicas de cualquier centro universitario: **enseñanza, investigación y servicio a la sociedad.**



Como hemos visto en el esquema de estructura de funcionamiento de estos estudios, el Programa de Primer Ciclo incluirá junto a las asignaturas troncales y optativas de cursos anteriores una nueva oferta de asignaturas optativas, abarcando diversos campos de las ciencias y las humanidades, que han sido seleccionadas atendiendo a las encuestas de evaluación que se han venido realizando a los alumnos a lo largo del curso 2005/06.

La oferta de asignaturas optativas especiales puede modificarse de año en año, pero para el presente curso académico se mantendrá como el curso anterior con clases de Informática, Deportes, Idiomas, Música, Arte y Pintura, Artes Dramáticas, Salud y Desarrollo Personal e Introducción al Lenguaje Musical.

Con respecto al Segundo Ciclo, que se ofrece a los alumnos que ya han cursado el primero, también se amplía la oferta con nuevos seminarios y la iniciación de actividades de investigación, para aquellos alumnos que estén interesados en completar su formación en algún aspecto concreto de nuestras enseñanzas.

En las sedes provinciales, (Baza, Guadix, Motril, Melilla y Ceuta), continúa la programación que permitirá a los alumnos obtener el título de Graduado. Para ello se ofertará, en cada sede, un total de 2 asignaturas troncales y 5 complementarias, enseñanzas de las nuevas tecnologías, informática y manejo de Internet. En el Programa Provincial de Motril se mantendrá la oferta de actividades de investigación mediante grupos de autoaprendizaje, en los cuales un número reducido de alumnos investigarán sobre un tema, tutelados por un profesor especialista en la materia.

Mientras continúe el actual equipo directivo, el Aula continuará apoyando los programas de investigación nacionales e internacionales en los que en la actualidad está comprometida, pondrán en marcha el nuevo programa GRAUTO y los que se concedan en las convocatorias que vayan apareciendo.

Por lo que se refiere a la contribución a la sociedad del Programa Universitario para mayores, hay varias asociaciones, ALUMA y OFECUM en Granada, UGRAMOTRIL en Motril, BASTI en Baza, AMUG en Guadix y las Asociaciones de Alumnos de Melilla y Ceuta. Todas han surgido del Aula Permanente de Formación Abierta, para que su tarea revierta en beneficio de la sociedad, por lo que seguirán abiertas a la colaboración de todos los alumnos.

Cada año, hacia el mes de abril se celebra una Asamblea o Encuentro de todas las sedes del A.P.F.A. Por ejemplo, el año 2006-2007 el proyecto fue realizar la reunión en Ceuta; para organizarlas se ponen a trabajar alumnos y profesores de la ciudad en la que se vaya a efectuar.

La Dirección se esfuerza para que la amplia oferta de cursos, talleres, seminarios, actividades asociativas y de investigación que la Universidad de Granada pone al servicio de los mayores, sea acogida de forma entusiasta, y que todos (personal docente, personal administrativo y servicios y alumnos) disfruten con el cumplimiento de su parcela en la tarea en vista a alcanzar los objetivos señalados.

1. Primer Ciclo: Programa Específico

Este Programa está diseñado exclusivamente para los alumnos y alumnas mayores de la Universidad de Granada. Está organizado según un plan de estudios de tres años de duración, y permite estudiar un total de 27 asignaturas durante 650 horas de clase y actividades extra-académicas, sin ningún requisito previo salvo tener 50 ó más años de edad. Asimismo, los alumnos pueden acceder al Título de **“Graduado en el Programa Específico para Alumnos Mayores”**, con reconocimiento oficial por la Universidad de Granada, a condición de presentar, dentro de los plazos establecidos al efecto, un trabajo por cada una de las asignaturas cursadas o bien un cuaderno de trabajo en el que los alumnos abordarán las cuestiones que sean objeto de las distintas asignaturas.

Las asignaturas troncales y optativas son voluntarias para los alumnos. Solamente los alumnos que quieran obtener el título de Graduado Universitario deberán cursar el Programa Específico siguiendo un determinado orden: el programa específico está estructurado en 3 cursos. En cada uno de ellos los alumnos se matricularán de 3 asignaturas troncales (1 en cada trimestre) y 6 asignaturas optativas (2 en cada trimestre), una en el Bloque I y otra en el Bloque II.

Las asignaturas troncales son obligatorias, es decir, todos los alumnos han de cursar todas y cada una de ellas, sin excepción, para completar el Programa si quieren obtener el título de Graduado.

Cada asignatura troncal tiene una duración de 18 sesiones, de 2 horas cada una, y se impartirán los lunes y miércoles de 17'00 a 19'00 horas.

Cada asignatura optativa tiene una duración de 9 sesiones, de 2 horas cada una, y se impartirán los martes y jueves de 17'00 a 19'00 horas.

El Programa Específico incluye dos tipos de asignaturas optativas: **Regulares** y **Especiales**. Las **Asignaturas Optativas Regulares** se ofrecen a cualquier alumno del Programa Específico por el simple hecho de haberse matriculado en el mismo. En cambio, en las **Asignaturas Optativas Especiales** hay que abonar una matrícula. Cada asignatura se organiza bajo la responsabilidad de un profesor/a coordinador/a.

Desarrollo del curso

Duración: desde comienzos del mes de Octubre a finales del mes de Mayo. El curso académico se divide en tres periodos lectivos:

- Primer periodo lectivo: de comienzos de Octubre a mitad de Diciembre.
- Segundo periodo lectivo: de comienzos de Enero hasta comienzos de Pascua.
- Tercer periodo lectivo: desde finales de Pascua a finales de Mayo.

Al final de cada uno de los tres periodos lectivos se suele intercalar una semana para recuperar clases, en la que también se hará la evaluación de las asignaturas finalizadas.

El lugar de las clases (nos referimos sólo a la ciudad de Granada, no al resto de ciudades donde se imparten estos estudios, dependiendo de la Universidad de Granada): Facultad de Ciencias, Facultad de Medicina, Escuela Universitaria de Arquitectura Técnica y Pabellones deportivos de la Universidad de Granada.

Las clases son impartidas de lunes a viernes y en horario de mañana y tarde (según los programas).

La información específica de cada una de las asignaturas y talleres se facilita al alumnado exponiéndola en el tablón de anuncios del Aula Permanente de Formación Abierta (Centro de Formación Continua) y en los tablones del Aula en cada una de las Facultades y centros donde se impartan las clases.

Algunas fechas a tener en cuenta, recomendadas por la Dirección del Aula Permanente de Formación Abierta, son:

Principios de Octubre: Presentación del curso y comienzo de las clases.

12 de Octubre: Día de Nuestra Señora del Pilar.

1 de Noviembre: Día de todos los Santos.

2 de Noviembre: Elección de Delegado/a (al terminar las clases).

6 de Diciembre: Día de la Constitución Española.

8 de Diciembre: Día de la Inmaculada Concepción.

28 de Febrero: Día de Andalucía.

7 de Marzo: Día de Santa Felicidad y Santa Perpetua, Patronas del Aula Permanente de Formación Abierta.

Durante el mes de Abril: Encuentro Anual de los Programas Provinciales del Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada.

1 de Mayo: Día del Trabajador.

3 de Mayo: Día de la Cruz.

Finales de Mayo: Finalización del Curso Académico.

Mitad de Junio: Acto de Clausura del Curso.

Relación de fechas y asignaturas (referidas al pasado curso académico de 22007-2008)

Primer Periodo Lectivo (18 sesiones)

Octubre 2007: 8 10 15 17 22 24 29 31

Noviembre 2007: 5 7 12 14 19 21 26 28

Diciembre 2007: 10 12

Segundo Periodo Lectivo (18 sesiones)

Enero 2008: 9 14 16 21 23 28 30

Febrero 2008: 4 6 11 13 18 20 25 27

Marzo 2008: 3 5 10

Tercer Periodo Lectivo (17 sesiones)

Marzo 2008: 26 31

Abril 2008: 2 7 9 14 16 21 23 28 30

Mayo 2008: 5 7 12 14 26 28

Asignaturas de Primero

T11. Salud Integral

T12. Historia de Granada

T13. Biología y Medio Ambiente

Asignaturas de Segundo

T21. Historia del Arte y de la Cultura

T22. Filosofía

T23. Viaje al Cuerpo Humano

Asignaturas de Tercero

T31. La lengua española: historia y situación actual

T32. Literatura Española

T33. Historia de España

Asignaturas Optativas Regulares

Comunes a los tres cursos del Programa y a Formación Continuada y Formación Mixta (**Martes/Jueves de 17 a 19 h.**)

Primer Periodo Lectivo

Segundo Periodo Lectivo
Tercer Periodo Lectivo

Bloque I:

Octubre 2007: 9 11 16 18 23 2530

Noviembre 2007: 6 8

O1. Dieta y salud: nuevos retos

O2. Energías renovables: un reto para el desarrollo

O3. La lengua española: usos y desviaciones

Bloque I:

Enero 2008: 8 10 15 17 22 24 29 31

Febrero 2008: 5

O8. Psicología de la Emoción

O9. Nueve caminos para potenciar la Autonomía Personal

O10. El hombre y su medio ambiente. Ecología Humana

Bloque I:

Marzo 2008: 25 27

Abril 2008: 1 3 8 10 15 17 22

O15. Arte y Creatividad

O16. Comunicación y expresión a través de la música

O17. El clima en la vida cotidiana

Bloque II:

Noviembre 2007: 13 15 20 22 27 29

Diciembre 2007: 11 13 18

O4. Los cuatro “evangelios” de la Pintura Española

O5. Contaminación y medio ambiente urbano

O6. Arte Barroco Español

O7. Protocolo

Bloque II:

Febrero 2008: 7 12 14 19 21 26

Marzo 2008: 4 6 11

O11. Historia de las Mujeres

O12. Las potencialidades turísticas de la provincia de Granada

- O13. Ciencia en la vida cotidiana**
O14. Del Origen de la Tierra al Hombre

Bloque II:

Abril 2008: 24 29

Mayo 2008: 6 8 13 15 27 29

- O18. Actualidad y justicia penal**
O19. Ciencia y Tecnología
O20. Geografía de España

Asignaturas Optativas Especiales

INFORMÁTICA.

o **INFORMÁTICA 1: Introducción al uso del Ordenador.**

30 alumnos. 20 sesiones de 2h. *Lunes y viernes de 10 a 12h.*

Del 15-10-2007 al 17-12-2007 y del 11-1-2008 al 18-1-2008.

o **INFORMÁTICA 2: Introducción a Internet.**

30 alumnos. 15 sesiones de 2h. *Lunes y viernes de 10 a 12h.*

Del 21-1-2008 al 14-3-2008.

o **INFORMÁTICA 3: Informática de Usuario.**

25 alumnos. 25 sesiones de 2h. *Lunes y viernes de 10 a 12h.*

Del 15-10-2007 al 17-12-2007 y del 11-1-2008 al 4-2-2008.

o **INFORMÁTICA 4: Diseño de páginas Web.**

20 alumnos. 25 sesiones de 2h. *Lunes y viernes de 10 a 12h.*

Del 8-2-2008 al 26-5-2008.

o **INFORMÁTICA 5: Informática Avanzada.**

20 alumnos. 20 sesiones de 2h. *Lunes y viernes de 10 a 12h.*

Del 28-3-2008 al 13-6-2008.

DEPORTES: todos los ofertados por el Servicio de Deportes de la Universidad, además de:

Gimnasia de Mantenimiento: 25 alumnos mínimo.

Cuatrimstral. Martes y jueves de 10 a 11 horas. De Octubre a Mayo. 50 sesiones de 1 hora.

Bailes de Salón

Cuatrimstral. 25 sesiones de 2 horas. Martes de 11 a 13 horas. De Octubre a Mayo.

PRÁCTICA CORAL DEL LENGUAJE MUSICAL

20 alumnos mínimo. 25 sesiones de hora y media. Miércoles

17.30 a 19 h. (Octubre a Mayo).

INICIACIÓN A LA RISOTERAPIA. RISA Y MOVIMIENTOS CREATIVOS

20 alumnos mínimo. Cuatrimestral. 25 sesiones de 1,30 horas.
Lunes

CURSO PRÁCTICO DE BAILE FLAMENCO

20 alumnos mínimo. 25 sesiones de hora y media. Miércoles
19.30 a 21 h. (8 Noviembre al 30 Mayo).

PRIMEROS CONOCIMIENTOS EN LA ADQUISICIÓN DE UN IDIOMA EXTRANJERO

- *INGLÉS. Nivel I.* 20 alumnos mínimo. 24 sesiones de 2h. Martes 11'30 h-13'30h. (7 Noviembre al 29 de Mayo)
- *INGLÉS. Nivel II.* 20 alumnos mínimo. 24 sesiones de 2h. Jueves 10.30 h-12.30 h. (9 Noviembre al 31 de Mayo)
- *FRANCÉS.* 20 alumnos mínimo. 24 sesiones de 2h. Lunes 11.30 h-13.30 h. (6 de Noviembre al 28 Mayo)

ARTE Y PINTURA

30 alumnos mínimo. 26 sesiones de 3h (19 de Octubre al 24 Mayo 2006. Jueves de 17h a 20h).

ARTES DRAMÁTICAS: INTERPRETACIÓN Y ESCENOGRFÍA

20 alumnos mínimo. 26 sesiones de 3 horas. Jueves (19 de Octubre al 24 de Mayo).

Las asignaturas optativas especiales de GIMNASIA DE MANTENIMIENTO, BAILES DE SALÓN y RISOTERAPIA son específicas para los alumnos del Aula. La inscripción se realizará por cuatrimestres en el Aula Permanente de Formación Abierta, ubicada en el Centro de Formación Continua.

Los alumnos del Aula se pueden matricular también en cualquier otro deporte ofertado por la Universidad de Granada junto al resto de estudiantes de la Universidad.

Excursiones y actividades programadas relacionadas con las asignaturas:

- **Marzo 2007:** excursión a la Costa Granadina.
- **Noviembre 2007:** visita a la Plataforma Solar de Almería.
- **Diciembre 2007:** Concierto del Coro del Aula Permanente.
- **Marzo 2008:** Depresión de Guadix.

Trabajos y/o Cuadernos de Trabajo: Todos los alumnos que lo deseen pueden presentar, voluntariamente, un trabajo monográfico por cada una de las asignaturas troncales y optativas cursadas. En el caso de aquellos alumnos del Programa Específico que deseen optar al título de **“Graduado en el Programa Específico para Alumnos Mayores”** la entrega de estos trabajos será **obligatoria en todas las asignaturas cursadas, troncales y optativas regulares.** Corresponde a cada coordinador establecer los requisitos del trabajo que se ha de presentar al finalizar su asignatura. En la medida de lo posible se intentará, en un plazo razonable, devolver a sus autores los trabajos presentados; el procedimiento de devolución de los trabajos también será establecido por la Dirección del Aula Permanente. Como alternativa al trabajo, con el mismo valor y las mismas condiciones, totalmente voluntario, se facilitará una relación de cuestiones de cada asignatura que el alumno contestará en un Cuaderno de Trabajo, utilizando la bibliografía que necesite y entregará en el mismo plazo. Con el fin de facilitar el que los alumnos puedan preparar con antelación suficiente sus trabajos o Cuadernos, a continuación indicamos, por bloques y periodos lectivos, las fechas en las que deberán entregar dichos trabajos.

Los Cuadernos y/o trabajos serán recogidos en las siguientes fechas:

O1. Dieta y Salud: nuevos retos 26/11/2007

O2. Energías Renovables 26/11/2007

O3. La lengua española: usos y desviaciones 26/11/2007

- O4. Los cuatro “evangelios” de la Pintura Española 14/01/2008
- O5. Contaminación y medio ambiente urbano 14/01/2008
- O6. Arte Barroco Español 14/01/2008
- O7. Protocolo 14/01/2008
- T11. Salud Integral 14/01/2008
- T21. Historia del arte y la cultura 14/01/2008
- T31. Literatura española 14/01/2008
- O8. Psicología de la emoción 18/02/2008
- O9. Nueve caminos para potenciar la Autonomía Personal 18/02/2008
- O10. El hombre y su medio ambiente. Ecología Humana 18/02/2008
- O11. Historia de las mujeres 31/03/2008
- O12. Las potencialidades turísticas en la provincia de Granada. 31/03/2008
- O13. Ciencia en la vida cotidiana 31/03/2008
- O14. Del origen de la Tierra al Hombre 31/03/2008
- T12. Historia de Granada 31/03/2008
- T22. Filosofía 31/03/2008
- T32. La lengua española: historia y situación actual 31/03/2008
- O15. Arte y Creatividad 28/04/2008
- O16. Comunicación y expresión a través de la música 28/04/2008
- O17. El clima en la vida cotidiana 28/04/2008
- O18. Actualidad y justicia penal 02/06/2008
- O19. Ciencia y Tecnología. 02/06/2008
- O20. Geografía de España 02/06/2008
- T13. Biología y Medio Ambiente 02/06/2008
- T23. Viaje al Cuerpo Humano 02/06/2008
- T33. Historia de España 02/06/2008

Los alumnos de Tercer curso del Programa Específico que optan al título de “Graduado en el Programa Específico para Personas Mayores” deberán entregar los trabajos o los Cuadernos de Trabajo de las asignaturas el día 2 de Junio.

Es obligatorio atenerse a las fechas indicadas. Sólo excepcionalmente, y de forma justificada, se admitirán trabajos fuera de estos plazos. No se aceptarán trabajos de asignaturas que fueron realizadas en cursos académicos distintos al presente; por tanto, cualquier trabajo atrasado deberá haberse entregado siempre antes de la finalización del curso académico en el cual se estudió la asignatura a la que corresponda dicho trabajo.

2. Segundo Ciclo

Durante el curso académico 1998/99 el Aula Permanente inauguró unos programas educativos pensados para aquellos alumnos que hubieran finalizado sus estudios de primer ciclo dentro del Aula Permanente, en el Programa Específico. En el curso 2007/2008 el Aula Permanente mantuvo dichos programas. Los interesados debieron obligatoriamente escoger una sola de las tres opciones siguientes:

2.1. Programa de Formación Continuada

Supone la posibilidad de acudir con los alumnos oficiales del Programa Específico del Aula a un máximo de 9 asignaturas (entre troncales, optativas regulares y optativas especiales; siempre que se disponga de plazas), que no hayan sido cursadas con anterioridad, y con derecho a un certificado acreditativo de asistencia por curso, y no a título alguno. Este Programa también permite el acceso a las asignaturas optativas especiales, siempre que se disponga de plazas y se abonen los gastos de inscripción correspondientes. De cualquier modo, el número total de asignaturas en las que se esté matriculado (troncales, optativas regulares y especiales) no podrá superar la cifra de 9.

La matrícula será como mínimo de cuatro asignaturas.

2.2. Programa de Formación Extensiva

Este programa se desarrollará, **a partir de mediados de octubre**, durante cuatro días por semana a lo largo de todo el curso académico. Consistirá en:

a) **Ciclos de conferencias.** Se trata de 7 ciclos de conferencias sobre temas políticos, sociales, culturales y económicos, muchas veces vinculados a la actualidad; éstas tendrán lugar las tardes de los miércoles, de 18'30 a 20 horas. Estos ciclos darán comienzo a mediados de Octubre y se extenderán hasta finales de Mayo.

b) **Cinco Seminarios y Talleres de Formación** (*Teatro; Música; Literatura universal; Filosofía; Cine; Arte y pintura*), organizados exclusivamente para los alumnos del Aula, los lunes, martes, miércoles y jueves por la tarde, con el calendario y horario indicado.

2.3. Programa Mixto

Programa de Formación Continuada + Programa de Formación Extensiva: los alumnos que lo deseen podrán optar por dos asignaturas optativas más cuatro talleres, siempre que haya disponibilidad de matrícula.

2.4. Desarrollo del curso

Duración: de primeros de octubre a finales de Mayo. El curso académico se divide en tres periodos lectivos:

Primer periodo lectivo:

De comienzos de Octubre a mitad de Diciembre.

Segundo periodo lectivo:

De comienzos de Enero a mitad de Marzo.

Tercer periodo lectivo:

De finales de Marzo a finales de Mayo.

Al final de cada uno de los tres periodos lectivos se ha intercalado una semana para recuperar clases.

Lugar de las clases: Facultades de Ciencias, Ciencias de la Educación, Medicina, Escuela Universitaria de Arquitectura Técnica, Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática, Pabellones deportivos de la Universidad de Granada y Colegio Mayor Isabel La Católica.

Días: de lunes a viernes.

Horario: mañana y tarde (según los programas).

2.5. Calendario de Seminarios y Talleres (Referidos al Curso Académico 2007-2008)

Segundo Ciclo

*** Orígenes del Cristianismo y Literatura:** *Lunes de 17.00 a 18.30*

Octubre 2007: 15 22 29

Noviembre 2007: 5 12 19 26

Diciembre 2007: 10 17

Enero 2008: 14 21 28

*** Psicología:** *Lunes de 18.30 a 20.00*

Octubre 2007: 15 22 29

Noviembre 2007: 5 12 19 26

Diciembre 2007: 10 17

Enero 2008: 14 21 28

***Historia:** *Lunes de 17.00 a 18.30*

Febrero 2008: 4 11 18 25

Marzo 2007: 3 10 31

Abril 2008: 7 14 21

Mayo 2008: 5 12

***Literatura: Sesenta años de Poesía Española:** *Martes de 17 a 18.30*

Octubre 2007: 16 23 30

Noviembre 2007: 6 13 20 27

Diciembre 2007: 11 18

Enero 2008: 8 15 22 29

Febrero 2008: 5 12 19 26

Marzo 2008: 4 11

Abril 2008: 1 8 15 22

Mayo 2008: 6 13

*** Música:** *Miércoles de 17 a 18.30*

Octubre 2007: 16 23 30

Noviembre 2007: 6 13 20 27

Diciembre 2007: 11 18

Enero 2008: 8 15 22 29

Febrero 2008: 5 12 19 26

Marzo 2008: 4 11

Abril 2008: 1 8 15 22

Mayo 2008: 6 13

***Transformaciones Sociales y Políticas generadas por un crecimiento económico acelerado:** *Miércoles de 18.30 a 20 h.*

***La Luz en la Naturaleza:** *Miércoles de 18.30 a 20 h.*

***Cine:** *Miércoles 18.30 a 20 h.*

Octubre 2007: 17 24 31

Noviembre 2007: 7 14 21 28

Diciembre 2007: 11

Enero 2008: 9 16 23 30

Febrero 2008: 6 13 20 27

Marzo 2008: 5 12

Abril 2008: 2 9 16 23

Mayo 2008: 7 14

***Taller de Arte y Creatividad:** *Jueves de 17 a 20*

Octubre 2007: 18 25

Noviembre 2007: 8 15 22 29

Diciembre 2007: 13 20

Enero 2008: 10 17 24 31

Febrero 2008: 7 14 21

Marzo 2008: 6 13

Abril 2008: 3 10 17 24

Mayo 2008: 8 15 29

***Taller de Teatro:** *Jueves de 17 a 20*

Octubre 2007: 18 25

Noviembre 2007: 8 15 22 29

Diciembre 2007: 13 20

Enero 2008: 10 17 24 31

Febrero 2008: 7 14 21

Marzo 2008: 6 13

Abril 2008: 3 10 17 24

Mayo 2008: 8 15 29

Todas estas actividades, incluidas en el segundo ciclo, no devengarán otro reconocimiento que un certificado de asistencia entregado al finalizar el curso académico, sin

ningún derecho a título de cualquier tipo. Al igual que se ha explicado para el Programa de Formación Continuada, los alumnos interesados en este Programa de Formación Extensiva, escogerán, (siempre que se disponga de plazas) por orden de preferencia, los talleres a los que desean asistir. Asimismo, los interesados, aunque sean alumnos del Programa de Formación Extensiva, podrán realizar también la preinscripción en la asignatura optativa especial de Deportes, al igual que en cualquiera de las otras asignaturas especiales.

2.6. Programa Integrado

El Programa Integrado permite a los alumnos que comienzan sus estudios cursar asignaturas pertenecientes a las diferentes titulaciones regladas de la Universidad de Granada. El Aula Permanente de Formación Abierta, previa solicitud, facilita que los alumnos y alumnas inscritos en este Programa puedan organizarse, dentro de unos límites, su propio *currículum*, escogiendo asignaturas de algunas diplomaturas o licenciaturas y cursándolas en las aulas con el resto de alumnos más jóvenes. Ahora bien, en ningún caso las personas inscritas en el Programa Integrado podrán acceder al título oficial de los estudios en cuestión, sino únicamente a la acreditación final que el Aula Permanente les pueda conceder en la que se haga constar el trabajo concreto realizado.

Antes de realizar su matrícula, los alumnos interesados en este Programa deberán consultar la lista de Facultades y el número de plazas ofertadas por cada centro, y hacer una preinscripción mediante un documento disponible al efecto en el Centro de Formación Continua. Solicitarán su asistencia a un número máximo de asignaturas no superior a cuatro o a treinta créditos en total. Para facilitar esta labor dispondrán en el mismo Centro de un listado de todas las Facultades y las condiciones que han establecido para el curso 2007/2008. En el plazo más breve posible se convocará a estos alumnos a una reunión informativa con el fin de precisar la viabilidad de sus solicitudes, que serán confirmadas definitivamente mediante listas públicas en el tablón del Centro de Formación

Continua. Los alumnos dispondrán de un tiempo prudencial para poder efectuar los cambios necesarios con el fin de acoplar correctamente su plan de estudios. Los admitidos se matricularán en el Programa dentro del plazo establecido.

A diferencia de lo que ocurre en el Programa Específico, los estudios del Programa Integrado se realizarán junto con los alumnos jóvenes, en las mismas aulas y horarios, y en igualdad de circunstancias salvo la no obligatoriedad de examinarse. Con esto se pretende acentuar el aspecto *intergeneracional* de la oferta educativa del Aula Permanente.

3. El Aula Permanente de Formación Abierta consigue, en la sede de Granada, el Certificado de Calidad según la Norma ISO 9001:2000

En el mes de octubre de 2007, el Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada empezó a implantar un Sistema de Gestión de Calidad según la Norma Internacional ISO 9001:2000. Esto, está dentro del Plan de Calidad 2005-2008 del desaparecido Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación docente de la Universidad de Granada.

Como parte de este proceso, personas externas al Servicio han llevado a cabo dos auditorías (interna y externa), siendo la última de ellas la que ha permitido conseguir dicho certificado.

Este documento confirma que el Sistema de Gestión de la Calidad del Aula es conforme con los requisitos de la Norma citada anteriormente; habiéndose planificado e implantado eficazmente y alcanzándose los objetivos de calidad.

4. Sobre la asignatura de Comunicación y Expresión a través de la Música

Esta asignatura comenzamos a impartirla en el curso 1996-97 junto con otros/as compañeros/as de la misma Área de Conocimiento: Didáctica de la Expresión Musical.

Nos propusimos entender el Programa de la asignatura de música para los Mayores en sentido amplio, sin restricciones, como un enriquecimiento integral de la persona.

De este modo, el objetivo principal fue el de acercar a este alumnado a la música como fuente de experiencia gozosa, como lenguaje de comunicación y expresión y hacerle participe de las distintas actividades musicales que le permitieran mejorar la comprensión del lenguaje musical.

Los tres núcleos básicos en que estructuramos los contenidos fueron:

- Ritmo, movimiento y danza.
- Expresión vocal y canto.
- Percepción y comprensión de la música.

Los objetivos quedaron articulados en torno a estos tres núcleos, desprendiendo de cada uno de ellos los correspondientes objetivos, de la siguiente manera:

1º.- Ritmo, movimiento y danza.

1. Conocer y desarrollar el valor expresivo del movimiento corporal.
2. Desarrollar las capacidades de relación y comunicación.
3. Realizar ejercicios rítmicos empleando el cuerpo individualmente, por parejas y colectivamente.
4. Aprender a improvisar con recursos espaciales, gestuales, corporales, verbales, etc.
5. Distinguir los diferentes ritmos, movimientos y acciones corporales.
6. Aprender a realizar sencillas coreografías con la expresión corporal.

2º.- Expresión vocal y canto.

1. Descubrir las posibilidades técnicas y expresivas de la voz.
2. Interpretar canciones y fragmentos melódicos.
3. Aprender a escuchar individual y colectivamente, participando en el grupo coral.
4. Conocer las distintas voces de las agrupaciones vocales.
5. Valorar las posibilidades sonoras y expresivas del coro.
6. Aprender a integrarse en un grupo coral.
7. Desarrollar la atención, la memoria, la percepción y la imaginación.

3º.- Percepción y comprensión de la música.

1. Sensibilizar al alumnado ante el arte musical, haciéndole comprender las posibilidades del sonido y el movimiento como elementos de representación personal y autónoma y aprender a utilizarlos.
2. Conocer, comprender y diferenciar los diferentes elementos del lenguaje musical: ritmo, melodía, timbre, textura y forma.
3. Adquirir técnicas básicas de análisis musical.
4. Valorar la importancia de la audición musical como fuente de conocimiento de los diferentes aspectos del lenguaje musical.
5. Reconocer y apreciar las diferencias entre audiciones musicales grabadas y en directo.
6. Diferenciar mediante la audición las diferentes partes de una obra musical, así como las distintas formas musicales.
7. Incrementar la percepción y la memoria musical.

De los tres grandes bloques de contenidos que hemos señalado anteriormente –y en torno a los cuales organizábamos los diferentes objetivos que nos propusimos conseguir–, queremos señalar a grandes trazos qué incluimos en cada uno de ellos:

1.- **Ritmo, movimiento y danza.** La música en el tiempo. Desde el movimiento libre en el espacio hasta el aprendizaje de danzas sencillas. Deberemos aquí diferenciar fundamentalmente lo que es movimiento libre como expresión corporal, de lo que son danzas históricas, contemporáneas y danzas de salón.

2.- **Expresión vocal y canto.** La voz en su doble vertiente de lenguaje y canto, lo que la convierte en elemento comunicativo y expresivo por excelencia.

3.- **Percepción y comprensión de la música.** Familiarizarse con los sonidos del entorno, seleccionar, analizar y describir los que son producidos por una gran variedad de fuentes sonoras. El reconocimiento de las cualidades sonoras desde la audición ofrecerá la posibilidad de adentrarse en la producción sonora de valor cultural, identificando y comprendiendo el lenguaje musical: altura, duración, ritmo, timbres, reconocimiento de frases y de formas musicales, percepción y memoria musical, sensaciones expresadas en las obras y el goce que pueda producirnos.

La **Metodología** ha de estar de acuerdo con los objetivos y contenidos presentados, teniendo pues las clases un carácter expositivo-activo. Para que el alumnado comprenda las bases del Ritmo, del Movimiento y de la Danza, es muy importante que experimenten las situaciones de aprendizaje desde las tres formas de representación que éste implica: motriz, emotiva y mental. Es pues igual de importante la conceptualización del material trabajado como la vivencia. El aprendizaje de actitudes relacionado con el aspecto afectivo/emotivo, se hará a través del modelo transmitido en cada una de las actividades realizadas por el profesor, y de su uso y afianzamiento a través de la práctica. Pretendemos conseguir el desarrollo de unos conocimientos básicos en la materia, adquiriendo los contenidos que aquéllas transmiten.

En el caso de la Expresión Vocal y el Canto, la canción se erige sin duda como el mejor de los recursos didácticos utilizados, ya que constituye la síntesis de los elementos musicales. De esta manera se podrán desarrollar vivencialmente los contenidos sobre la base de la improvisación

y el disfrute. Junto al canto, puede tener cabida en este punto el acompañamiento instrumental. El canto colectivo se erige prácticamente en el procedimiento metodológico utilizado en este bloque.

Por lo que respecta al bloque de Percepción y Comprensión de la Música, se trabajarán activamente los elementos fundamentales del lenguaje musical (ritmo, melodía, textura, timbre y forma), partiendo de los contenidos parciales ya citados. A través de la percepción, expresión y análisis auditivo de cada nuevo elemento, se llegará a la representación en el pentagrama y a la lectura sobre el mismo. El canto y el acompañamiento instrumental tendrán también cabida en este punto, de manera que el alumnado pueda experimentar el placer del sonido musical en situaciones diversas. Para la comprensión de los diferentes periodos históricos y sus diferencias tímbricas, formales y auditivas, nos apoyaremos principalmente en la audición y en el análisis tanto auditivo como visual de la partitura, conteniendo ésta los elementos trabajados. Será también de gran importancia como recurso metodológico las proyecciones de diapositivas y de transparencias, así como el uso de vídeos para el estudio y concreción de los instrumentos musicales y de otros aspectos contenidos en este bloque.

5. Conclusiones

1.- Estamos convencidos de la gran importancia del AULA PERMANENTE DE FORMACION ABIERTA de la Universidad de Granada (que es la que conocemos directamente).

2.- Pensamos que cada día serán más necesarias este tipo de experiencias, dado el progresivo envejecimiento de la población del mundo occidental.

3.- Expresamos la necesidad de dar a conocer este tipo de experiencias para su difusión e implantación cada vez en más Universidades.

4.- Creemos que la educación musical ha sido y es la gran asignatura pendiente de la mayor parte de nuestra población.

5.- Somos conscientes de la gran importancia que nuestra materia tiene para el desarrollo integral de la persona.

6.- Estamos dispuestos a trabajar día a día para mejorar nuestra formación, y poder transmitir mejor el conocimiento y disfrute de la Música.

7.- Esperamos que nuestros mayores con sus demandas, nos sigan dando la oportunidad para seguir trabajando en este campo.

8.- Quisiéramos conseguir la total inserción en las Universidades de este tipo de estudios.

9.- Establecer vías de colaboración más frecuente entre las administraciones educativas y las entidades culturales para el desarrollo de actividades artísticas dirigidas a este colectivo en constante crecimiento.

10.- Potenciar la dimensión reexpresión-comunicación del lenguaje musical, destacando los procesos intelectuales (percepción, memoria, capacidades creativas, análisis sensible, etc.) y sociales (procesos de expresión, comunicación y relación con los demás que conlleva).

11.- Fomentar la participación activa de los Mayores en actividades de comunicación y expresión musical (grupos instrumentales, de danza, de bailes populares, coros, actividades interdisciplinares, etc).

12.- Financiar adecuadamente la puesta en funcionamiento de la Educación Musical de las personas que participan en estos programas.

Referencias

- A.A.V.V. (1971). *The Rhythmic Structure of Music*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Berge, Y. (1977). *Vivir tu cuerpo*. Madrid: Narcea.
- Chailley, J. y Challan, H. (1964). *Teoría completa de la música*. París: Alphonse Leduc.
- Cohan, R. (1989). *El taller de la danza*. Esplugues de Llobregat: Plaza y Janés.
- Copland, A. (1976). *Cómo escuchar música*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Corneloup, M. (1979). *Guide pratique du chant coral*. París: F. van de Velde.
- Cornut, G. (1983). *Que sais-je?: la voix*. París: Presses Universitaires de France.
- Dalcroce, E. J. (1964). *La musique et nous*. Buenos Aires: Eudeba.
- (1965). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne: Foetisch.
- Di Stefano, G. (1991). *El arte del canto*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Fraisse, P. (1956). *Les structures rythmiques*. Paris: Erasme.
- (1976). *Psicología del ritmo*. Madrid: Morata.
- Garmendia, E. (1981). *Educación audioperceptiva*. Buenos Aires: Ricordi.
- <http://www.ugr.es/~aulaperm/>
- Kühn, C. (1988). *La formación musical del oído*. Barcelona: Lábor.
- (1992). *Tratado de la Forma Musical*. Barcelona: Lábor.
- Martínez Gómez, B. (1992). *Lógica y estructura del discurso musical: Forma, Textura, Género y Estilo*. Madrid: Real Musical.
- Ortiz Molina, M. A. y otros. (1998). "Comunicación y expresión a través de la música", en Guirao, M. y Sánchez Martínez, M. *La oferta de la Gerontagogía. Actas del I Encuentro Nacional sobre Programas Universitarios para Personas Mayores*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 151-159.
- Ortiz Molina, M. A. y otros. (2001). "Pasado, presente y futuro de la Educación Musical, Plástica y Corporal en los

Programas Específicos del APFA de la Universidad de Granada”, en *Actas del III Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores*. Salamanca: Universidad Pontificia, pp. 82-88.

- Salzer, F. (1990). *Audición estructural*. Barcelona: Lábor.

- Toch, E. (1989). *La melodía*. Barcelona: Lábor.

- Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Lábor.

Capítulo 5

El envejecimiento. La mujer mayor rural y su arte particular: los primores

C. Karen Villén Molina¹

Introducción

Este trabajo pretende explicar algunas cosas que tienen que ver con la cultura y la educación que recibieron las que hoy son mujeres mayores del medio rural. Estas mujeres aprendieron a hacer con sus manos complicadísimas y maravillosas labores de hilo y costura que exigían horas de dedicación.

Se hace un pequeño recorrido sobre qué es el envejecimiento, se trata específicamente sobre la mujer mayor y sus especiales circunstancias y se señalan las principales características del medio rural frente al urbano.

El envejecimiento

“El envejecimiento es el **proceso** vital de acumulación de años” (Moragas, R. 1998:54).

La vejez, como un estado de la persona, supone una etapa de la vida: la última.

Contemplando desde una perspectiva amplia, empezamos a envejecer desde el mismo momento en que somos concebidos, y seguimos haciéndolo hasta la muerte.

La vejez es a la vez:

- Una etapa de la vida;
- Una categoría social (no uniforme);

¹ Técnica de Apoyo (Subdirectora) del Centro de Servicios Sociales Comunitarios Norte-Montes – Exma. Diputación Provincial de Málaga.

- Un grupo social que como tal contribuye (y podría contribuir aún más si se le dotara de **empowerment** – empoderamiento, proceso por el cual las personas fortalecen sus capacidades, confianza, visión y protagonismo, tanto individualmente como constituyendo un grupo social, para impulsar cambios positivos en las situaciones que viven–) y que, como todo grupo social necesita apoyos sociales.

Una definición positiva de la vejez y los mayores es aquella que los considera como sabios, concedores de la vida, cargados de experiencia, merecedores de gran respeto y con influencia sobre los demás.

Una definición opuesta a la anterior considera la vejez un estado deficitario, en el que los mayores están física y mentalmente disminuidos, son económicamente dependientes, están socialmente aislados y su status social está muy mermado. En esta definición, a mi entender, se mezclan y confunden vejez, dependencia y senilidad.

Al hablar de personas mayores nos referimos a un colectivo amplio de personas que asume los matices que aparecen en los distintos términos con los que se les nombra: jubilados, pensionistas, ancianos, viejos, tercera edad...

No todos comparten los mismos problemas ni la misma situación. En este colectivo, como en cualquier otro grupo humano, se reproducen las diferencias estructurales y las estratificaciones de la sociedad en la que se está inserto.

En el marco de nuestro sistema socioeconómico a las personas mayores se les asigna un papel marginal. La vejez, que es un estadio natural de la persona, ha quedado identificada con una situación social: la jubilación.

“Jubilación, retiro e inutilidad han quedado emparentados socialmente en una sociedad industrial, basada en el principio del rendimiento laboral” (Berzosa, 2008: Tomo I - 9).

Existen una serie de **estereotipos** sobre la vejez, tales como:

- Los Mayores son personas enfermas. No. Vejez y enfermedad no van emparejados. No se puede generalizar y, como en los otros grupos de edad, en este hay personas enfermas y personas sanas;
- Los Mayores son pasivos. No. Están jubilados, pero ello no implica pasividad. Muchos Mayores participan en gran medida en organizaciones sociales, o colaboran en trabajos familiares, o son el soporte que permite que sus hijos puedan trabajar;
- Los Mayores son incapaces de aprender. Ni mucho menos. Si están suficientemente motivados en la cuestión sobre la que aprender, tienen tanta capacidad de aprendizaje como los otros grupos de edad;
- Los Mayores son dependientes. Falso. No puede confundirse vejez con senilidad o con dependencia. Hay personas dependientes en todos los grupos de edad, y los Mayores son, corriendo el riesgo de generalizar, probablemente el grupo de edad más independiente, dado que son capaces de autogestionarse y que ya cumplieron con sus obligaciones laborales y familiares (salvo que decidan implicarse en nuevas tareas). No debe confundirse ser Mayor con estar enfermo;
- Los Mayores son rígidos e inflexibles. Tampoco. Rigidez e inflexibilidad vienen más dados por la falta de información, de cultura, que por la edad. De hecho, los Mayores son los mejores mediadores, porque por lo general saben escuchar, y porque poseen experiencia vital. Y es sabido que no hay mediador inflexible;
- Los Mayores son conservadores. Incierto. Los hay conservadores y progresistas. Una cosa es que hayan vivido durante tiempos pasados y otra muy distinta que

estén anclados en ellos. El presente forma parte de sus vidas tanto como el pasado. Muchas veces las relaciones de los abuelos con sus nietos adolescentes son más fluidas que las de los padres de los adolescentes con los mismos;

- Los Mayores son infelices. No. Los hay infelices, claro, pero también los hay , y muchos, felices, plenos, orgullosos de cómo son y de cómo han sido, satisfechos de lo que saben e ilusionados con lo que les queda por aprender;

- Los Mayores deben retirarse ante los avances de la juventud y del progreso. Falso. La innovación y el empuje que trae consigo la juventud son indispensables para todo adelanto social. Pero también lo son la experiencia y el saber hacer que tienen en sus manos los Mayores.

Los estereotipos son peligrosos y hay que procurar superarlos, ya que de lo contrario pueden acabar cumpliéndose en **profecías autocumplidas**.

Suele considerarse de manera convencional “mayor” a toda persona que cuente con 65 o más años de edad. Esta decisión es arbitraria. ¿Por qué no son los 60, o los 70 años el límite inferior de la vejez? Probablemente ello ocurre por lo ya tratado más arriba, la unión de ancianidad con jubilación, asociación que conlleva directamente al estereotipo “los Mayores son pasivos”. Y de entrada, hasta la misma asociación indebida de ideas está caduca, puesto que hoy por hoy muchas personas se jubilan antes o después de los 65 años, eso sin contar las numerosas personas que no dejan de estar en el mercado laboral sencillamente porque nunca estuvieron en él (por ejemplo, mujeres que han sido cuidadoras y encargadas de la realización de las tareas domésticas, que a los 65 años no solo no se han jubilado sino que de esas tareas domésticas no se jubilarán nunca).

Cada vez es más frecuente encontrar personas de 60 o 70 años con alguno de sus progenitores vivo, octogenario, nonagenario e incluso centenario (en España hay en torno a seis mil personas con los 100 años cumplidos). Y ambos, el padre y el hijo, son incluidos en el “mismo saco”: el grupo de “mayores”.

Estamos viviendo una impresionante conquista humana, nunca antes vivida, que permite reunir vivas familias de hasta **cinco generaciones**. Pensemos en una persona de 50 años con un hijo de 25 y un nieto de 3, y que conserva a su madre de 73 y a su abuela de 94, por ejemplo.

Si reflexionamos un poco sobre la cuestión de las edades y el estudio de los grupos de edad, nos encontramos con lo que personalmente entiendo como una grave falta de atención, de interés y hasta una **discriminación por razón de edad**. Veamos, desde los 65 años y hasta el final de la vida se nos incluye en un mismo grupo de edad. Ya hemos visto que hoy se vive hasta los 100 años o más. De esta manera, en el grupo de edad “Mayores” se permanece unos 30 años.

Aún a sabiendas de que la distribución de la vida en grupos de edad es irreal y arbitraria, que es un concepto básicamente superado, que la vida entera es un proceso indivisible y que suele agruparse por etapas fundamentalmente para el estudio, si pensamos en una persona desde su nacimiento hasta que cumple 30 años, habrá pasado por los siguientes grupos de edad:

- Lactancia, desde el nacimiento hasta el primer año;
- Primera Infancia, desde 1 a 5 años;
- Segunda Infancia, entre los 6 y los 11 años;
- Preadolescencia, de 12 a 15 años;
- Adolescencia, entre 16 y 19;
- Juventud, de 20 a 29;
- Edad adulta, de 30 a 45;

Así, desde que nace hasta los 30 años se contemplan 7 divisiones para el estudio y mejor conocimiento del ser

humano, y entre los 65 y los 100 años o más, todo se engloba en un mismo grupo. A eso me refería cuando hablaba de discriminación por razón de edad.

Por darle alguna explicación a este hecho, cabe pensar que hasta hace muy poco tiempo no se vivía tanto como ahora, luego este grupo de edad no era tan amplio como lo es hoy, y que tradicionalmente los mayores no consumían: no gastaban, no trabajaban ni iban a hacerlo en el futuro, por lo que eran objeto de menor interés que el resto de grupos de edad.

Hoy las cosas parecen estar cambiando: los mayores son el grupo más numeroso de las sociedades desarrolladas (y las previsiones apuntan a que lo serán aún más en un futuro próximo), su poder adquisitivo es mayor de lo que fue, pese a que habría mucho de lo que hablar acerca de esta cuestión, y ya se tienen menos asumidos valores como el ahorro y el sacrificio (afortunadamente, en mi opinión), por lo que, como además saben lo que quieren, van a por ello, y consumen y están aprendiendo a exigir como cualquier otro grupo de edad.

Desde la **Gerontología** (disciplina que se ocupa de la atención integral y el estudio de los mayores) y otras materias se está empezando a establecer una diferenciación que permite un subgrupo, la **cuarta edad**. Tiene su principio en torno a los 75 años y en ella parecen darse con mayor frecuencia una serie de factores, como que las posibilidades de perder la **autonomía personal** aumentan, por lo que aumenta el número de personas que necesita ayuda externa para realizar con éxito las actividades básicas de la vida diaria, como que existen mayores posibilidades de vivir en **soledad** y de haber sufrido **pérdidas** de seres queridos, y como que se sea **mujer**, ya que las mujeres tienen mayor esperanza de vida que los hombres.

La mujer mayor

En la actualidad se atraviesa una época “marcada por dos fenómenos interrelacionados tan importantes como son el **envejecimiento de la población y la feminización del envejecimiento**” (Ramos, M. 2006:1).

Las mujeres viven más tiempo que los hombres, así que, según aumenta la edad, van quedando más mujeres que hombres

La mujer se encuentra (también en esta franja de edad) en situación de **desventaja** con respecto al hombre en varios aspectos:

- En lo **económico**. El poder adquisitivo de las mujeres es menor que el de los hombres, porque las que ahora son mayores de 65 años no estaban incorporadas al mercado de trabajo, y por lo tanto no cotizaron a la Seguridad Social. Al no tener cotizaciones, carecen de pensión propia, o bien perciben Pensión No Contributiva (en 2008 son 312 Euros al mes) si cumplen los requisitos para acceder a ella. Si son viudas, percibirán exclusivamente Pensión por Viudedad (de media en 2008 son 600 Euros/mes). Y las pocas mujeres que han cotizado en su mayoría lo hicieron en los grupos de cotización más bajos por tener menor cualificación laboral que los hombres, por lo que ahora su Pensión por Jubilación es también de las más bajas. Si una mujer nunca cotizó y convive con su marido, ni siquiera tiene derecho a percibir Pensión No Contributiva, por lo que carece en absoluto de ingresos, dependiendo de lo que su marido esté dispuesto a compartir con ella.

- En la **convivencia**, pues son muchas las mujeres que viven solas y muy pocos los hombres que están en esa situación. Enviudan, o en menor medida son solteras o están divorciadas, y suelen dar de lado a abandonar su domicilio para ir a vivir a casa de sus

hijos, si los tienen, volver a emparejarse o ingresar en alguna institución residencial, pública o privada, al contrario que los hombres, que al ser en gran número **domésticamente dependientes** (y negarse por lo general a aprender para ser autónomos) necesitan convivir con alguien que realice por ellos gran parte de las actividades básicas de la vida diaria que ellos nunca aprendieron.

- En lo **social**, ya que la mayoría de los equipamientos existentes para mayores fueron pensados para hombres: casinos, bares del jubilado, clubes del pensionista...son lugares donde las mujeres pueden estar hasta mal vistas, y en buen número de pueblos pequeños aún sucede así. Afortunadamente esta situación va cambiando poco a poco, y si los espacios físicos siguen siendo los de siempre, no sucede igual con los programas que se llevan a cabo (gimnasia para mayores, natación, programas intergeneracionales, grupos de teatro, internet para mayores, universidades de mayores, etc.) en los que suelen ser mujeres en aplastante mayoría las que participan.

- Al llegar las mujeres a edades muy avanzadas tienen mayores posibilidades de perder **autonomía personal** y entrar en situación de dependencia que los hombres.

Las personas mayores que hayan perdido su autonomía personal (así como los de los otros grupos de edad en la misma situación) pueden contar con la ya no tan reciente pero aún joven **Ley de Promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia**, Ley 39/2006, de 14 de Diciembre, aún en fase de "lanzamiento" y "experimentación" pero en funcionamiento, que ha supuesto un enorme y necesario avance que nuestra sociedad llevaba mucho tiempo pidiendo a los gobernantes. Supone el reconocimiento de la situación de Dependencia, y

las prestaciones que contempla suponen un **derecho subjetivo**, que entraña la superación del carácter “graciable” y de la consideración de, por ejemplo, los ingresos de la unidad económica de convivencia, como sí que sucede con otras prestaciones tenidas por innovadoras como la Pensión No Contributiva. La de Dependencia es una Ley mejorable pero que constituye un gran paso que beneficia a nuestros mayores y a todas las personas que se encuentran en situación de dependencia en nuestro país.

A pesar de una situación de partida en la que, como se ha visto, las mujeres están en desventaja, son ellas las que se han situado a la cabeza en lo que respecta a participación social, las que consiguen hacer fuerte el **tejido asociativo**, las que se preocupan de la alimentación sana, de que se implementen en sus localidades de residencia programas de ejercicio físico... las que están consiguiendo, en definitiva, tener un **envejecimiento activo** para ellas y para los hombres, así como que cambien los “clichés” que sobre el envejecimiento y los mayores se tenían.

Las mujeres mayores siguen siendo las **cuidadoras** principales de sus familias: cuidan de sus mayores (padres, suegros, tíos) como se hacía en la familia tradicional; de sus iguales (maridos hermanos); de sus hijos hasta que abandonan el hogar familiar como mínimo; y desde hace unos años, también cuidan de sus nietos, y esto es una novedad, ya que en la familia tradicional las abuelas cuidaban de sus nietos, pero solo en ocasiones puntuales (enfermedad de la madre, trabajo de la madre en campañas agrícolas concretas, etc.), mientras que actualmente las abuelas cuidan de sus nietos casi a tiempo completo para que sus hijas puedan trabajar. Este hecho constituye lo que se ha dado en llamar la “**revolución silenciosa**” que consiste en que las actuales mujeres mayores se han hecho cargo del cuidado de sus nietos para que sus hijas puedan incorporarse al mercado de trabajo, con lo que alcanzan la independencia económica

que ellas no tuvieron y mejoran a la vez la que será la jubilación de sus hijas, porque al haber cotizado tendrán una Pensión Contributiva que será igual a la que tengan los hombres, no como ahora les pasa a ellas, las mujeres mayores, y a la par, se consigue que sus hijas accedan al **ámbito de lo público**, tradicionalmente reservado al hombre porque la mujer estaba relegada al ámbito de lo privado.

Este enorme paso que las mujeres mayores han propiciado con su esfuerzo y sacrificio tiene también su precio. En los últimos años han aparecido casos que van “in crescendo” de un malestar específico que se ha dado en llamar **síndrome de la abuela esclava** que viene a ser el resultado del agotamiento físico y mental que produce el cuidado de uno o varios niños en una etapa de la vida que ya no es la reproductiva.

El medio rural

El espacio físico en el que residimos tiene mucha importancia. De residir en un lugar o en otro puede depender el nivel de estrés, el acceso a servicios, infraestructuras, equipamientos, incluso puede influir en nuestra manera de pensar y de interpretar lo que sucede a nuestro alrededor (imaginemos, por ejemplo, la reacción al ver a una chica en top-less de una persona de Torremolinos, un pueblo costero de Málaga donde lo extraño es que las chicas luzcan en la playa algo más que un escueto tanga, y la de una de un pequeño pueblo de Jaén, que no tenga ni río en el que darse un remojón).

Así, encontramos diferencias entre ámbitos de residencia. Si nos centramos en las que hay entre el medio rural (entendiendo éste como pueblos de hasta 10.000 habitantes, en los que todos se conocen y no se ha perdido lo que se ha dado en llamar la **dimensión humana**) y el medio urbano, sin entrar a valorar si uno es mejor que otro y sin

querer caer en el estereotipo ni la generalización, las principales diferencias que cabe señalar son las siguientes:

- En el medio rural las personas se conocen entre sí más que en la ciudad;
- En los pueblos existe un mayor control social que en las ciudades;
- En el campo hay mayor solidaridad vecinal que en la urbe;
- En el ámbito rural persiste una sociedad más patriarcal que en el urbano;
- En el pueblo la vida no va tan rápido como en la ciudad;
- En el campo hay menos recursos que en la ciudad;
- El acceso a los recursos existentes es más fácil en el pueblo que en la urbe;
- En el pueblo se tiene mejor opinión sobre los mayores que en la ciudad.

El arte de las ancianas de pueblo: los primores

Si preguntamos en un pueblo (y en una ciudad también, aunque en menor medida) a mujeres con más de 70 años si saben hacer **primores**, es decir, crear con sus manos labores de bordado, calado, encaje o tejido, nos sorprenderá que una aplastante mayoría nos dirá que sí que saben y de hecho los siguen haciendo, o bien que sabían pero ya no pueden realizarlos.

Unas saben hacer encaje de bolillos, otras dominan el punto de cruz, la vainica, el bordado en blanco, el de color, otras se atreven con el bordado en tul o el complicadísimo encaje de Tenerife, muchas de ellas saben hacer varias de estas labores, y prácticamente todas ellas saben hacer además ganchillo o crochet (son dos nombres para una misma labor) y tejer lana haciendo punto.

Sin embargo, si preguntamos a mujeres de, pongamos, entre 15 y 35 años, nos encontraremos con que muchas de ellas ni siquiera saben a qué nos referimos cuando hablamos de primores, y mucho menos saben hacer las labores de costura de las que hablábamos antes.

¿Qué ha pasado para que unas manifestaciones artísticas que dominaban todas las mujeres de una época las de 40 años después las ignoren absolutamente?

La respuesta puede ser tan sencilla como que hacer labores ya no está de moda.

Pero si ahondamos un poco más en esta cuestión una respuesta tan simple puede no resultar válida.

Hablando con mujeres mayores del medio rural nos enteramos de que cuando eran niñas, las que podían ir a la Escuela (que no eran ni la mitad porque desde los 5 años aproximadamente trabajaban ayudando en casa o en el campo en lo que buenamente podían hacer, como estar al tanto de ancianos o hermanos menores, o dedicarse al pastoreo) lo hacían en la de niñas, porque había una Escuela femenina y otra masculina, normalmente ubicadas en distintos lugares, y en ella se enseñaba a hacer primores a las niñas desde que iniciaban su aprendizaje hasta que el mismo finalizaba.

Pero el aprendizaje y la práctica de las labores de costura no se daba por terminado con las horas que se le dedicaban en la Escuela femenina. Las madres de las que ahora son mujeres mayores de 70 años transmitían también estos saberes a sus hijas, y éstas bordaban durante horas en casa.

Y en cuanto las niñas dominaban una determinada técnica de bordado la llevaban a la práctica. Empezaban, desde los 6 o 7 años, a bordar su **ajuar**. El ajuar es el conjunto de menaje del hogar (sábanas, mantelerías, toallas, colchas, etc.) más toda la lencería y ropa interior personal que una novia obligatoriamente tenía que aportar al matrimonio y

que estaba íntegramente confeccionado a mano y adornado con todo tipo de primores: las sábanas iban bordadas, como las toallas y las mantelerías; a los camisones, además de bordados se les añadían encajes y puntillas, y la ropa interior (enaguas, camisas, refajos y calzonas) iba rodeada de vainicas como mínimo. La confección del ajuar llevaba años, y se consideraba más hacendosa, buena y preparada a la chica que más primores hubiera bordado en su ajuar.

Esta tarea de los primores no acababa con el matrimonio ni mucho menos: la casa debía tener pañitos decorativos hechos por la mujer de la casa por doquier, y la **canastilla** y absolutamente toda la ropa de los recién nacidos se bordaba con las labores ya referidas u otras específicas, como podían ser los frunces o las llamadas flores del minuto, por ejemplo. Y la ropa interior y hasta los pañuelos del marido llevaban primores. Los pañuelos llevaban todo el filo de vainica las iniciales de su dueño bordadas. Además se tejían jerseys, abrigos y toquillas de punto para todos los miembros de la familia.

Y para entretenerse y relajarse las mujeres tenían el crochet, que precisa menor cantidad de luz y/o agudeza visual pero mantiene las manos y la mente ocupadas. Y de ganchillo pueden realizarse infinidad de piezas, como cortinas, colchas, prendas de vestir o simplemente tapetes decorativos.

Así, puede verse que las mujeres en el medio rural pasaban muchísimas horas de su tiempo a lo largo de toda su vida creando su pequeño arte, haciendo primores.

Estas labores se realizaban normalmente en el domicilio de cada mujer. Las mujeres de cada familia se sentaban a coser tras haber acabado las tareas domésticas y de cuidado de niños y/o dependientes que tenían a su cargo y “descansaban” así. En algunos pueblos, no en todos, en verano se reunían en algún lugar resguardado del calor mujeres amigas, o vecinas, y juntas hacían cada una sus primores. Este hecho suponía la posibilidad de conversar con

otras mujeres durante un tiempo prolongado, algo poco usual en el medio rural de hace 55 o 60 años.

Hemos visto, pues, que a las mujeres rurales de hace 60 años se les impartía una **educación artística** formal (la de la Escuela femenina) y no formal (la que les transmitían sus madres). Y hemos visto también que en su **cultura** era absolutamente imprescindible saber hacer primores porque:

- Una mujer estaba obligada a casarse en cuanto le fuera posible;
- Al matrimonio tenía que aportar el ajuar; el ajuar obligatoriamente iba hecho a mano por la novia;
- Los recién nacidos llevaban una canastilla con todo bordado y confeccionado por su madre;
- Una mujer “como es debido” de la época debía ser hacendosa, mujer de su casa y primorosa.

Y ¿qué se conseguía con que la mujer tuviera **interiorizado** que cuantos más primores realizara y tuviera a la vista mejor y más valorada era?

Pues se conseguía mantenerla en la **esfera de lo privado**.

Los hombres eran los dueños de la vida pública: salían a trabajar, disponían de espacios propios como los bares y casinos para relajarse, tomar unos vinos y hablar entre ellos. Cada día tenían la opción de verse entre sí y conversar, transmitirse informaciones, sucesos, enterarse de lo que pasaba en su pueblo y en los de alrededor, aprender cosas unos de otros.

Las mujeres tenían suerte si al ir a la fuente a por agua había “cola” y tenían que esperar charlando con sus paisanas hasta que llegase su turno, ya que una vez realizada la tarea que las sacó a la calle debían volver a su casa inmediatamente, so pena de ser tachadas de “habladoras” o “chismosas”, o de holgazanas y descuidadas de sus hogares, hijos y maridos.

Las mujeres debían permanecer en la intimidad de sus hogares, a la que llegaban los hombres cuando estimaban conveniente, encontrándose todo limpio y en orden, la comida dispuesta y a su mujer esperándolo en una casa profusamente decorada con complicadísimos y maravillosos primores confeccionados a lo largo de toda una vida.

Hace unos meses tuve la oportunidad de realizar un estudio con mujeres mayores de 75 años del medio rural. Pregunté a todas ellas cuáles eran las cosas que más les gustaba hacer: todas ellas coincidieron en afirmar, entre otras cosas, que hacer las faenas domésticas y hacer labores, mayoritariamente crochet. Estoy completamente segura, porque en charlas informales fuera del estudio que estaba realizando así me lo confirmaron, de que todas las mujeres estudiadas ven como mínimo 2 horas de televisión al día. Pues bien, se da la curiosidad de que ni una sola de ellas lo mencionó al ser preguntada sobre sus hobbies.

También quise saber con quién o quienes hablaban de sus cosas y todas explicaron que a ellas no les gusta hablar, que son mujeres de su casa y que si con alguien hablaban era con alguna otra mujer de su círculo familiar (hijas, hermanas, cuñadas) pero con nadie de la calle o de fuera de la familia.

He aquí el resultado de la interiorización de ciertas cosas de las que ya hemos hablado más arriba.

Dicen que debemos las grandiosas Pirámides de Egipto a los esclavos que fueron trasladando cada piedra dejándose la vida en el empeño.

¿Debemos el pequeño arte de los primores que produjo maravillas como los Mantones de Manila o las Mantillas españolas, bordadas en tul, a la sociedad patriarcal y machista imperante hasta hace solo unos años?

Referencias bibliográficas

- Berzosa, G., (2008). Material Máster *Gerontología Social y Educativa*. Universidad Complutense de Madrid - Instituto de Gerontología y Servicios Sociales.
- Díaz, M. P. y López, J., (2007). *Aspectos sociológicos del envejecimiento*. Universidad de Granada. 2007.
- Fernández-Ballesteros, R. y otros, (2004). *Gerontología Social*. Editorial Pirámide.
- Freixas, A., (1993). *Mujer y envejecimiento*. Fundación La Caixa.
- Ministerio para la Igualdad, (2008). Curso de sensibilización en *Igualdad de Oportunidades*.
- Moragas, R., (1998). *Gerontología Social. Envejecimiento y calidad de vida*. Editorial Helder, Colección Albor.
- Ramos, M., 2006. La feminización del envejecimiento en el ámbito rural: retos y oportunidades. Valladolid.
Bajado de internet (5/12/2008):
<http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/femp-feminizacion-01.ppt#282,4>,

Capítulo 6

Educação para a Diversidade nos Manuais Escolares de Estudo do Meio (1.º CEB): As Representações da Deficiência

Philippe Bernard Loff¹

Introdução

Todas as sociedades têm recorrido, ao longo dos tempos, a práticas reguladoras perante a *diferença*. No que respeita especificamente ao relacionamento com os portadores de deficiências, físicas ou mentais, tem-se assistido a uma notável evolução: de uma completa exclusão da sociedade – tendo chegado mesmo a ser apedrejados na Idade Média –, têm vindo a passar por uma gradual inserção, principalmente a partir da segunda metade do séc. XX, quando os países ocidentais, a braços com um número assustador de estropiados, mutilados e perturbados mentais, provindos de duas grandes guerras, se viram obrigados a lançar um novo olhar sobre essas pessoas. Na verdade, é essencialmente após a Segunda Guerra Mundial, com a valorização da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que surgem novos conceitos de igualdade de oportunidades, direito à diferença, justiça social e solidariedade nas novas concepções jurídico-políticas, filosóficas e sociais de instituições como a ONU (Organização das Nações Unidas), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a OMS (Organização Mundial de Saúde), o Conselho da Europa, entre outras, levando a que as pessoas com deficiência sejam consideradas actualmente, no quadro legislativo, como cidadãos possuidores de deveres, mas também de direitos, nomeadamente, o direito a uma plena integração e

¹ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

activa participação na vida social, o direito a não serem marginalizados por serem diferentes. É o que se afirma explicitamente no mais importante conjunto de directivas sobre esta matéria, as “*Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência*”, publicado pela ONU, em 1993, resultando de uma ampla participação quer de serviços oficiais, quer de ONG’s (Organizações não Governamentais) dos diversos países do mundo.

Contudo, há ainda muito para fazer ao nível da aceitação e integração efectivas dos portadores de deficiências, numa sociedade como a actual que, privilegiando cada vez mais o aspecto físico e a produtividade a todo o custo, segrega todos os que não se ajustam aos padrões estabelecidos e despreza as suas potencialidades, habilidades e contributos, diminuindo, desta forma, todas as suas expectativas de realização pessoal. Isso é particularmente flagrante no domínio laboral, onde são frequentemente discriminados. Na escola regular, tem sido lenta a implementação de igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso educacional para crianças com *Necessidades Educativas Especiais* (NEE), embora a educação destas crianças, também designada por *Educação Especial*, tenha vindo a evoluir consideravelmente, não só ao nível das suas práticas, mas também e principalmente, da sua conceptualização. Neste trabalho, a expressão NEE tem o significado mais amplo introduzido por Wedel (cit. em CNE, 1999:310), correspondendo “*ao desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica*”. Abarca, assim, todos os problemas ligados a dificuldades de aprendizagem, que exigem, temporariamente ou de forma mais constante e permanente, uma atenção específica e maiores recursos educativos do que os utilizados com os companheiros da mesma idade.

Inicialmente segregadas em centros ligados, em geral, à assistência social, as pessoas com NEE começaram a ser alvo de uma atenção mais integradora no sistema educativo regular, sobretudo a partir da década de 70. O direito de frequentarem as escolas para onde iriam se não tivessem qual-

quer problema ou deficiência – podendo, deste modo, continuar a viver com a sua família e a conviver na sua comunidade – alicerça-se na própria Declaração Universal dos Direitos Humanos: “*Todos (...) nascem livres e iguais em dignidade e em direitos*”. Nesta longa caminhada de aproximação às estruturas regulares de “*uma educação fortemente condicionada pelo qualificativo ‘especial’ passou-se, felizmente, a uma educação para todos, numa escola integradora e não segregadora, numa escola comum*” (Enciclopédia Geral da Educação, vol. 4, 2000:881) que deixa, assim, de se apresentar fragmentada pelos diversos tipos de pessoas-alvo, para passar a incluir um conjunto de recursos educativos postos à disposição de todos, sejam quais forem as suas características individuais, já que cada um é sujeito a uma atenção tão específica quanto possível. Deste conceito mais abrangente – que desperta a comunidade escolar para a diversidade nas suas múltiplas formas e favorece o desenvolvimento, em conjunto, das potencialidades de todos os alunos – resultou o passo de gigante, recente, que levou a escola regular, de uma perspectiva de *integração* – essencialmente centrada nas incapacidades do(a) aluno(a), visando a sua recuperação, mediante uma intervenção individualizada, espaços especiais e programas diferentes – para uma perspectiva de *inclusão* – centrada num currículo comum e pretendendo assegurar a sua melhor formação, através da adaptação das estratégias de ensino na sala de aula, de forma a poder responder às suas necessidades, com o apoio específico que for necessário. Esta evolução a nível de conceitos e de práticas educativas, que desembocou no princípio da *‘escola inclusiva’*, resultou da preocupação sobre esta matéria, demonstrada por diferentes organismos de âmbito mundial, tendo sido objecto da Conferência Mundial de Salamanca, realizada em 1994, sob a égide da UNESCO e do Governo de Espanha, com a participação de 92 países, entre os quais Portugal, e de 25 organizações internacionais. O documento que sintetiza as conclusões desta Conferência, a “*Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*”, tem sido tomado “*por um grande número de Governos (...) como ponto*

de referência na reformulação de programas educativos” (CNE, 1999:29), incluindo o nosso País. Esta perspectiva de educação, que pretende atenuar as discriminações perante a diferença, defende que as crianças com NEE, a partir da observação dos seus colegas, aprendem comportamentos sociais e escolares apropriados, desenvolvem auto-estima e auto-confiança, evoluindo, deste modo, positivamente; defende, por outro lado, que os restantes alunos são igualmente beneficiados não só no contacto com os diversos tipos de limitações de que os primeiros são portadores, mas também com a descoberta simultânea das suas próprias qualidades e potencialidades. A enriquecedora convivência que se intenta promover assim, no interior da escola, favorece uma preparação indispensável – e mais realista – para uma coabitação solidária e harmoniosa na sociedade, tanto no presente como no futuro, e potencia, ao mesmo tempo, todos os esforços para atingir o objectivo de uma educação de sucesso para as crianças com NEE, que *“não é da competência exclusiva dos Ministérios da Educação e das escolas (...) exige, também, a participação das famílias, a mobilização da comunidade e das organizações voluntárias, bem como o apoio do grande público”*. (Declaração de Salamanca, §58) E a experiência com crianças portadoras de deficiência tem vindo a confirmar que é possível construir uma verdadeira inclusão baseada na criação de atitudes/comportamentos de contínua ajuda e cooperação, que pode mesmo estender-se da escola à comunidade, que levem o(a) portador(a) de deficiência a ser olhado(a) como um todo e a ser considerado(a), assim, igual em direitos e deveres (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2002(a)). São corroboradas, deste modo, as palavras de Bénard da Costa (in CNE, 1999:35, 36): *“A educação inclusiva (...) é um processo (...) é uma meta que, de vários modos, utilizando vários caminhos, seguindo diferentes ritmos, muitos países do mundo vão tentando alcançar. Mas a educação inclusiva não é uma utopia desligada da realidade, sem qualquer hipótese de concretização. (...) São (...) visíveis os resultados desta inclusão, quer em alunos que frequentam a escola, quer em jovens que após uma escolaridade regular encontraram o seu lugar numa*

vida social, familiar e laboral integrada e digna.”

Porém, para além do acompanhamento específico que cada criança portadora de deficiência exige e do consequente apoio especializado aos profissionais que com ela privam, a educação inclusiva – que integramos no conceito mais vasto de *educação para a diversidade*² (Loff, 2003) – encerra um processo de aprendizagem, contínuo e permanente, que deve permear todo o sistema educativo, para que a Escola como um todo – o seu ambiente, a vida quotidiana, a sua organização administrativa, curricular e pedagógica, sem esquecer os materiais didáticos e de apoio, biblioteca, ludoteca,... – se estructure de maneira a poder reflecti-lo no acolhimento a cada um dos seus alunos, favorecendo um clima de interdependência e de igualdade de circunstâncias entre todos os que nele intervêm.

Não devem, pois, ficar alheios a esta problemática os manuais escolares, dada a importância que é amplamente atribuída ao papel que desempenham, não apenas como meros instrumentos pedagógicos, mas como elo de ligação entre as decisões políticas e os professores, entre estes e os alunos e suas famílias (Choppin, 1992; Tormenta, 1996). Se acompanharem a mudança e, mais do que isso, se a promoverem, podem tornar-se *“instrumentos valiosos de inovação*

² O conceito de *educação intercultural* ou de *educação para a diversidade*, tal como o entendemos, envolve um *“(...) processo complexo de reconhecimento, compreensão e aceitação das diferenças em presença na sociedade e na escola, de criação democrática de oportunidades positivas para os diferentes grupos culturais, sociais, étnicos, religiosos e sexuais – sem esquecer todos os tipos de deficiência – e de criação de percepções e atitudes culturais e transculturais positivas”* (Oliveira-Formosinho, 2000), numa interacção de igual para igual e não numa relação *“(...) de dádiva, por parte de uns, e recepção, por parte de outros”* (Leite, 2002:144). Traduz-se, na prática, num conjunto de objectivos (Anderson, 1988; Jordán Sierra, 1992; Ibáñez, 1993; Leite, 2002), apenas alcançáveis com uma presença efectivamente transversal de todas as dimensões da diversidade no processo de ensino/aprendizagem, aproveitando-se para isso as potencialidades dos conteúdos programáticos previstos oficialmente ou complementando-os, de modo adequado e sempre que necessário, implementando um certo número de estratégias pedagógicas que lhe estão intrinsecamente associadas (Jordán Sierra, 1992; Lucini, 1994; Sá, 1994; Félix *et al.*, 1998).

educativa e de transformação social” (Pinto, 1999:390). Por conseguinte, podem constituir – não só através do texto que encerram mas também, e muito particularmente, da imagem que o acompanha, ilustrando-o ou completando-o – um meio privilegiado no despertar da consciência de todos os actores educativos para a problemática referida anteriormente, assim como, de uma forma mais abrangente, para os fenómenos decorrentes da diversidade na sociedade actual, nas múltiplas vertentes associadas – para além da deficiência – ao género sexual, ao nível sócio-económico, à etnia (nomeadamente, à cor da pele), à dicotomia rural/urbano, à faixa etária – para falar apenas das mais comuns. Esses fenómenos aparecem muitas vezes conjugados numa mesma situação, aumentando o risco de exclusão e dificultando, pela sua complexidade, uma intervenção adequada (Oliveira-Formosinho, 2000; Oliveira-Formosinho *et al.*, 2001 / 2002).

Ora, os manuais, ao reinterpretarem os conteúdos curriculares, podem inserir subtilezas de vários tipos – de índole política, social ou pedagógica – ou perpetuar diversas formas de marginalização e discriminação (Grasa, 1988, cit. em Luengo González e Maya Retamar, 1999:270), legitimando, graças ao poder da palavra escrita e da imagem, modelos nem sempre positivos, que o(a) aluno(a) vai assimilando, aos poucos, como exemplos a seguir. E as consequências que daqui advêm assumem particular relevância no 1.º CEB, já que os educandos se encontram, então, numa faixa etária particularmente receptiva ao que lhes é transmitido pelos adultos, sobretudo, no que respeita à inculcação e hierarquização dos valores, sendo *“(...) à partida ainda pouco críticos, maleáveis a uma possível ortodoxia ideológica, científica e pedagógica, alienáveis pelo atractivo das imagens e de outros artificios e para quem a permanência impressa do conteúdo pode significar uma espécie de ‘verdade absoluta’, ao longo de muitos anos da sua vida. E é aqui que se instala o possível poder dos manuais escolares, cujo controlo foi tentado ao longo dos últimos séculos por tantos tipos de poder político”* (Tormenta, 1996:11). Na verdade, longe de constituírem veículos neutros na transmissão de conhecimentos, meros auxi-

liares na estruturação e na organização dos mesmos e no desenvolvimento de capacidades e hábitos de estudo, têm vindo a ser revelados por várias investigações como espelhos fiéis da ideologia social, política ou pedagógica vigente, servindo também para ensinar “(...) *condutas socialmente estabelecidas e as respectivas legitimações*” (Fontaine, 1977:151), inculcando valores e atitudes (Marques; 1991), moldando comportamentos (Bivar, 1971; Formosinho, 1987; Torres, 1989), transmitindo representações do mundo e das pessoas (Bivar, 1971; Fontaine, 1977; Torres, 1989; Fonseca, 1994, Pinto, 1999), nomeadamente, dos portadores de deficiência.

Os trabalhos referidos atrás debruçaram-se essencialmente sobre os manuais de língua materna e de História. Todavia, é incontestável a importância, no currículo do 1.º CEB, da área de Estudo do Meio cujos objectivos gerais e conteúdos programáticos, ao visarem a análise e compreensão da realidade envolvente na perspectiva de uma futura intervenção social e cívica, permitem articular, de forma integrada, aprendizagens das restantes áreas, conferindo-lhe a função de eixo estruturador do currículo global desse ciclo (Sá, 1994; Roldão, 1995). Pareceu-nos, pois, pertinente indagar como são concretizados, nos manuais escolares de Estudo do Meio, os ideais de uma efectiva educação para todos, já esboçados na LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo) e gradualmente enformados em legislação posterior.

De forma mais concisa, a investigação que realizámos desenvolveu-se em torno do seguinte objectivo geral: *perscrutar a situação dos manuais de Estudo do Meio no que respeita, especificamente, à transmissão dos valores, atitudes e comportamentos subjacentes à diversidade existente na sociedade contemporânea*. A partir dele, foram ganhando forma as seguintes questões de âmbito mais delimitado: Como *lidam e ensinam a lidar*, implícita e explicitamente, com as diferenças dos alunos a que se destinam, contribuindo para um desenvolvimento equilibrado das suas especificidades? Como colmatam as necessidades de integração de cada criança, na sociedade?

A estrutura duplamente transversal e vertical do pro-

grama da área curricular em questão, culminando, em termos dos seus objectivos, no último ano deste ciclo, foi um aspecto determinante para a decisão de cobrir, na nossa pesquisa, os quatro anos de escolaridade, apesar da grande quantidade de manuais envolvidos. Só no distrito de Coimbra e no ano lectivo de 2003/2004, foram adoptados – nas 525 escolas (privadas e públicas) que leccionaram este grau de ensino – 61 manuais diferentes³. Foi sobre este universo que incidiu a investigação que desenvolvemos (Loff, 2003) e que abrange as principais dimensões que reveste a diversidade na sociedade actual, apesar de restringirmos este texto à descrição do estudo relativo à vertente da *deficiência*.

Mais concretamente, pretendemos dar conta, aqui, da forma como se posicionam estes manuais face à questão fulcral seguinte: *Como lidam e ensinam a lidar, implícita e explicitamente, com as diferenças dos alunos a que se destinam, provenientes de alguma forma de deficiência de que sejam eventualmente portadores, contribuindo para um desenvolvimento equilibrado das especificidades destes e para a criação de atitudes positivas /comportamentos integradores por parte dos restantes?*

Na verdade, sempre que os autores sentem, de forma consciente, a necessidade de abordarem uma determinada dimensão da diversidade – ou porque está directamente contemplada ou implicada no currículo ou porque faz parte das prioridades ditadas pela sua formação/experiência como ser humano ou profissional –, isso leva-os a *ensinar* os alunos, em termos mais ou menos bem conseguidos, a *lidar* com ela. Todavia, não pode ser esquecido que esses mesmos autores, sendo pessoas reais com os seus percursos e interesses, também *lidam*, eles próprios, com a diferença, transmitindo as suas convicções e (de)formações – muitas vezes, sem se

³ Este número diz respeito, no mínimo, a 85% da informação total, uma vez que algumas das 525 escolas não divulgaram estes dados num ou em vários anos de escolaridade, podendo isso corresponder, em alguns casos, ao seu não funcionamento por falta de alunos. Os Quadros 2A e 2B identificam exhaustivamente estes manuais.

darem conta – já que a prática pedagógica não é uma mera concretização de receitas, de modelos didáticos ou de esquemas conscientes de acção (Vieira, 1999:360; Nóvoa, 2000:9).

Descrição da investigação realizada

O universo analisado é constituído, como foi referido anteriormente, pelos manuais de Estudo do Meio, adoptados para o ano lectivo de 2003/2004, nas 525 escolas (privadas e públicas) que leccionaram o 1.º CEB naquele ano lectivo, nos 17 concelhos que compõem o distrito de Coimbra. Na impossibilidade de aceder a esta informação através dos organismos oficiais contactados (Direcção Regional de Educação do Centro, Centro de Área de Coimbra, Delegação Regional de Coimbra), recorremos ao sítio *www.webboom.pt* e aos dados aí disponibilizados; associámos-lhes, posteriormente, os que obtivemos através de contactos com grupos de estagiários da ESEC (Escola Superior de Educação de Coimbra), no quadro da Prática Pedagógica⁴, e com professores cooperantes, todos a leccionar em escolas pertencentes apenas ao concelho de Coimbra. Tivemos acesso, desta forma, aos manuais adoptados nas escolas a que o Quadro 1 se reporta, num total de 61 diferentes.

Ano de escolaridade	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano
N.º de escolas com informação disponível	429 (82%)	435 (83%)	468 (89%)	445 (85%)

Quadro 1: *Informação acedida sobre os manuais escolares adoptados no distrito de Coimbra para 2003/2004*

⁴ Unidade Curricular que integra o currículo das licenciaturas para a formação de professores do 1.º CEB, na ESEC.

A lista correspondente, com os respectivos autores, editoras e ano de escolaridade a que se destinam, consta dos Quadros 2A e 2B. Admitimos que este conjunto de 61 manuais, distribuídos pelos quatro anos de escolaridade do 1.º CEB, constitui uma primeira amostra representativa do universo em estudo, tendo em conta que, num contacto com as principais livrarias de Coimbra, não encontramos referências a qualquer outro compêndio vendido para o ano lectivo considerado. Por esta razão, embora conscientes de que se trata de uma aproximação, identificámo-la com o próprio universo.

A impossibilidade de analisar exaustivamente esta população, ainda tão extensa, exigiu-nos a escolha de uma amostra capaz de a descrever da forma mais fiável possível. Estando o conteúdo dos manuais fortemente condicionado pela organização programática proposta oficialmente – transportando, na maioria dos blocos temáticos, as suas próprias potencialidades no que respeita à diversidade –, tomámos esta como ponto de partida para a nossa investigação, como veremos a seguir, e como justificação para a escolha de uma *amostra probabilística de tipo estratificado*, assente na divisão do universo (constituído por 61 manuais) nos segmentos seguintes, relativos aos quatro anos de escolaridade: **17** manuais para o 1.º ano; **15**, tanto para o 2.º como para o 3.º; **14** para o 4.º. Esta decomposição levou-nos a considerar os estratos com igual proporcionalidade na amostra final, que se obteve reunindo quatro amostras probabilísticas de *tipo aleatório simples*, uma por estrato. As informações de que dispúnhamos à partida sobre o universo não eram suficientes para podermos ter uma ideia precisa sobre o tamanho ideal para uma amostra representativa. Começámos, numa primeira fase, por 16 manuais, que escolhemos aleatoriamente, quatro por cada ano de escolaridade. Contudo, a partir da leitura *fluente* efectuada inicialmente, foi ganhando corpo a ideia de que, em cada manual, a abordagem da educação para a diversidade nas suas múltiplas dimensões, transmitida através das linguagens pictórica e verbal, depende mais fortemente de quem o elabora – da sua formação e das suas preocupa-

ções em inculcar determinados valores, atitudes e comportamentos, que considera fundamentais – do que do ano de escolaridade a que se destina. Por outro lado, o carácter transversal de uma verdadeira educação para a diversidade⁵ exige que, na prática, todas as suas diferentes dimensões sejam exploradas em cada um dos quatro anos do 1.º CEB, embora de forma adequada à faixa etária em questão e devidamente articulada com o programa em vigor. Com isto em mente, uma vez obtida a amostra mencionada atrás, procedemos ainda a um pequeno reajustamento, com o objectivo de a tornar mais representativa: decidimos eliminar as repetições de autor(a) ou grupo de autores, mantendo – ainda aleatoriamente – um entre os vários que constavam na primeira escolha e substituindo cada um dos demais por outro, tomado também ao acaso, no estrato correspondente. Em resultado das sucessivas operações que acabamos de expor, obtivemos a amostra constituída pelos manuais assinalados a negrito nos Quadros 2-A e 2-B, onde cada um deles é descrito não só pelo título, ano de escolaridade a que se destina, editora e nome(s) do(a) autor(a) ou conjunto de autores, mas também pelo ano de edição e pela designação abreviada por que passou a ser referido no decorrer deste trabalho.

Embora os 16 manuais considerados correspondam apenas a 26% do universo sob análise, se for verdade, como pensamos, que os autores determinam mais fortemente o conteúdo intercultural do que as outras variáveis, nomeadamente o ano de escolaridade, pode afirmar-se já, com alguma segurança, que a informação contida nessa amostra cobre 42 manuais, ou seja, 69% desse universo, restando somente 19, como dão conta também os Quadros 2A e 2B. Reparámos então que, mantendo ainda igual proporcionalidade na composição dos estratos da amostra final, era possível juntar aos 16 já seleccionados, dois manuais por cada ano de escolaridade, para ficarem representados todos os autores envolvidos no universo, à excepção de um, responsável por um único compêndio. Decidimos excluir, então, “*O Novo à Roda do*

⁵ Cf. nota de rodapé 2.

Mundo 2”, por ter sido adoptado por uma única escola do distrito. Em conclusão, o *corpus* seleccionado é constituído por **24** compêndios (39% do universo), cobrindo todos os autores envolvidos, à excepção de um único (responsável por um só manual, adoptado numa única escola do distrito). Procedemos, de seguida, à sua análise de conteúdo (verbal e pictórico).

Dadas as características do tema em estudo, tocando domínios tão delicados como representações sociais, formas de relacionamento com o ‘*outro*’, numa palavra, fenómenos humanos que, como tal, não são, na sua essência, quantificáveis (Vieira, 1999:39), essa análise possui fundamentalmente um cariz descritivo. Toda a quantificação utilizada no tratamento e apresentação dos dados teve por objectivo uma melhor leitura destes.

Tanto para o texto como para as ilustrações, essa pesquisa abarcou os conteúdos expressos quer consciente ou intencionalmente, quer involuntariamente, como reflexo da personalidade e (de)formação do(a) autor(a) ou conjunto de autores, que mantêm ou modificam códigos comportamentais, valores, atitudes, ideias e intuições. Tentámos, pois, extrair com cuidado as mensagens literais – ao nível denotativo da percepção – e as simbólicas, mais ou menos numerosas – nos níveis conotativos –, que se sobrepõem às primeiras. Dedicámos uma particular atenção às imagens, movidos pelo sentimento de que elas podem veicular – tanto individualmente como no seu conjunto – significações e sentidos positivos ou negativos, que escapam, por vezes, ao consciente. Para além dos conteúdos, atentámos também na linguagem utilizada, por constituir um meio através do qual podem ser perpetuadas subtilmente, muitas vezes de forma incisiva, atitudes negativas e contra-valores mais arraigados.

Ano	Autores	Manual analisado Os outros manuais (adopt.) dos autores	Editora Ano edição manual analisado
1.º Ano	Ana Maria Rodrigues Maria Felícia Cruz	Crescer [1-A]	A Educação Nacional, 2003
	Zita Areal Conceição Pinto	Conta-me... Coisas 1 [1-B]	Areal Editores, 2003
	Conceição Vieira da Silva Maria de Lurdes Monteiro	Júnior [1-C]	Texto Editora, 2003
	Conceição Dinis Luís Ferreira	Caminhos [1-D]	Porto Editora, 2003
	Alberta Rocha Carla do Lago Manuela Linhares	Amiguinhos [1-E]	Texto Editora, 2003
	Maria João Pinho Isabel Antunes de Sá Isabel Guimarães	Trampolim 1 [1-F]	Porto Editora, 2003
2.º Ano	António Monteiro	Saber Quem Somos 2 [2-A] Saber Quem Somos 3, Saber Quem Somos 4 Fio-de-prumo (1.º Ano)	Arnado, 2003
	Helena Campos José Reis	As minhas Descobertas 2 [2-B] As Minhas Descobertas 3, As Minhas Descobertas 4 O Quico e o Meio (1.º Ano)	Edições Nova Gaia, 2000
	Conceição Marques Nelson Timóteo	Pequenos Curiosos 2 [2-C] Pequenos Curiosos 3 Pequenos Curiosos 4	Porto Editora, 2002
	Margarida Ribeiro Fátima Paiva	Projecto Caravela 2 [2-D] Novo Projecto Caravela 1	Edições Constância, 2000
	Arlindo Miranda C. Figueiredo Lopes	Novo Retintim 2 [2-E] Novo Retintim 3	Porto Editora, 2002
	Catarina Guimarães	Olho Vivo 2 [2-F]	Editorial O Livro, 2000
	Leonel M. Costa	O Novo à Roda do Mundo	A Educação Nacional

Quadro 2-A: *Manuais constituintes do universo analisado e da amostra seleccionada para o 1.º e 2.º anos.*

Ano	Autores	Manual analisado Os outros manuais (adopt.) dos autores	Editora Ano edição manual analisado
3.º Ano	Ana Pinto Maria Aurélia Carneiro	Bambi 3 [3-A] Bambi 1, Bambi 2, Bambi 4	Porto Editora, 2003
	Paula Mestre Isabel Trindade	Projecto Vila Moinho 3 [3-B] Projecto Vila Moinho 4 Entre Amigos (1.º Ano)	Edições Constância, 2001
	Hortência Neto Franklin Pereira Neto	Despertar 3 [3-C] Despertar 1, Despertar 2, Despertar 4	Edições Livro Directo, 2001
	Adélia Pires G.	Papagaio e o Estudo do Meio [3-D] Papagaio e o Estudo do Meio (2.º Ano)	A Educação Nacional, 2001
	Carlos Alberto Letra	Aprender Brincando [3-E] Aprender Brincando 1 Aprender Brincando 2 Aprender Brincando 4	Edições Gailivro, 2003
	Conceição Dinis Fátima Lima	A Aventura no Meio [3-F] A Aventura no Meio 2, A Aventura no Meio 4	Porto Editora, 2001
4.º Ano	António M. Costa	Joaninha 4 [4-A] Joaninha 2, Joaninha 3 Crescer com o Meio (1.º Ano)	Edições Nova Gaia, 2002
	O. Passo Aguiar	Aprender Mais [4-B]	A Educação Nacional, 2002
	Carlinda Leite Rosalina Pereira	Aprender a Descobrir 4 [4-C] Aprender a Descobrir 1, Aprender a Descobrir 2 Aprender a Descobrir 3	Edições Nova Gaia, 2002
	Maria Freitas	O Estudo do Meio do Pequeno Mestre [4-D] O Estudo do Meio do Peque- no Mestre 2 O Estudo do Meio do Peque- no Mestre 3	Edições Gailivro, 2002
	João Monteiro Miguel Paiva	Estudo do Meio do João 4 [4-E] Estudo do Meio do João 1	Edições Gailivro, 2003
	António Mota	Caminhar [4-F] Caminhar 1, Caminhar 2, Caminhar 3	Edições Gailivro, 2003

Quadro 2-B: *Manuais constituintes do universo analisado e da amostra seleccionada para o 3.º e 4.º anos.*

Estas constatações determinaram que a análise do conteúdo de cada manual, no que respeita especificamente à vertente *deficiência*, fosse estruturada com base nos quatro critérios seguintes, que, embora considerados em separado, se completam, concorrendo, todos eles, para a apreciação global:

- 1^o- Tomámos como ponto de partida a ideia que presidiu ao estudo desenvolvido para a componente étnico-cultural por Félix *et al.* (1998:105-113), sobre as potencialidades não só dos objectivos do 1.º CEB e em particular da Área de Estudo do Meio, mas também as do programa oficial para esta área, que adaptámos à dimensão da diversidade, que estamos a considerar. Analisámos, então, texto e imagem, sob um ponto de vista essencialmente denotativo, no contexto dos blocos temáticos e unidades em que está organizado o programa vigente e fomos compilando em grelhas, uma para cada manual do *corpus*, as diversas referências a este assunto. Elas constituem, assim, formas de aproveitamento do potencial do programa oficial, no que respeita a essa dimensão, contribuindo este critério para avaliar a concretização dos correspondentes objectivos e implicações pedagógicas da educação para a diversidade, na abordagem dos conteúdos programáticos em vigor, na exploração das suas potencialidades e na sua complementação através de informação relevante.
- 2^o- Simultaneamente, procurámos *distorções* e *manifestações positivas* de valores, atitudes e comportamentos inerentes à vertente *deficiência*, transportadas pelo texto e pelas ilustrações, a nível denotativo mas, sobretudo, conotativo. Uma análise deste tipo reflecte inexoravelmente a formação global do investigador, subjacente aos seus comportamentos perceptivos, que determina a atribuição de sentido ao conteúdo (textual e paratextual⁶), principalmente no

⁶ Entende-se por *paratextual*, a informação constituída por títulos, subtítulos, paginação, referências, epígrafes, notas, ilustrações (sob a forma de desenhos e esquemas, grelhas), etc. A informação textual é constituída por todos os textos que, embora não tenham a mesma origem nem o mesmo estatuto,

que tange às mensagens que não são reveladas de modo explícito. Com o intuito de reduzir à menor expressão possível estes condicionamentos e de obter uma pesquisa tão sistemática e objectiva quanto o permite a metodologia escolhida, a identificação de distorções e manifestações positivas baseou-se nos critérios e respectivos indicadores de análise, usados por Gollnick e Chinn (1986, cit. em Ibáñez, 1993:163; Arends, 1995:149) na avaliação de livros de texto e adoptados em estudos já realizados por diversos investigadores (Arends, 1995:149; Pinto, 1999:391).

Gollnick e Chinn detectaram que os manuais escolares, mesmo sem apresentarem à primeira vista modelos de comportamento segregacionista, podem reflecti-los, mostrando ou insinuando atitudes negativas, mediante alguns tipos comuns de distorções que, no caso da *deficiência*, podem assumir as seguintes formas:

□ *Veiculação de velhos estereótipos:*

Pela rigidez e quase imutabilidade com que reproduzem uma imagem mental, padronizada e redutora da realidade, os estereótipos continuam a perpetuar uma representação cada vez mais desfasada da sociedade contemporânea e a sua presença nos manuais, intencional ou não, pode inculcar fortemente nas crianças concepções cristalizadas que, para elas, vão funcionar como paradigmas reais e determinam frequentemente a percepção quanto às habilidades, interesses e potencialidades das pessoas.

□ *Revelação de marginalizações:*

- *Através da fragmentação, desintegração ou isolamento,*
 - quando a informação sobre o grupo visado é fornecida numa secção ou *caixa*, separada do corpo do texto, transmitindo, desta forma, a ideia de que a sua participação na sociedade não é relevante;
 - ou ainda se, ao ser utilizado material variado sobre esse grupo, for passada implicitamente a ideia de que o assunto é secundário, sem ligação com o resto

podem ser caracterizados a partir das funções diversas que assumem no livro escolar (Rodrigues, 1999:426).

do currículo.

- Através de *invisibilidade* ou de *sub-representação*, que conduzem à desvalorização social do grupo em questão ou lhe retira o lugar que ocupa na sociedade, mesmo se desprivilegiado; constituem indicadores mais relevantes para a análise deste tipo de marginalizações, as suas taxas de representação com respeito à população total ou à população associada a contextos e situações profissionais, ou sociais,...

3º- Assim, as ilustrações, para além do estudo das mensagens de tipo denotativo e conotativo que cada uma delas encerra – seja individualmente, seja como elemento de um conjunto mais vasto que apoia uma unidade programática (ou parte dela) –, admitem ainda uma análise transversal aos temas apresentados, no contexto do manual considerado como um todo, pois transmitem informações sobre a representatividade do grupo em questão, já que a ocorrência das marginalizações por invisibilidade ou por sub-representação só pode ser detectada pela determinação de taxas de representação globais. Consideramos indispensável este critério de análise para um estudo cabal do conteúdo dos manuais.

A revisão da literatura especializada, de que demos conta anteriormente, uma primeira leitura *flutuante* do material que constitui o *corpus* e a aplicação dos três critérios descritos atrás levaram à construção do Quadro 3. A lista das distorções/manifestações positivas ali apresentada foi sendo completada ao longo da investigação que realizámos, numa interacção quase permanente entre o quadro teórico e o problema concreto em estudo, procedimento que é, aliás, característico da análise de conteúdo.

<i>Tipos de Manifestações <u>Encontradas</u></i>	
Negativas (Distorções)	Marginalizações: - Invisibilidade/sub-representação. - Fragmentação, desintegração ou isolamento.
Positivas	Referência, no texto, a uma deficiência devidamente explicada. Representação de portadores de deficiência. Representação de crianças portadoras de óculos ⁷ .

Quadro 3: *Distorções e Manifestações Positivas Encontradas*

Tal como na implementação do primeiro critério, fomos reconhecendo e isolando, durante uma leitura cuidadosa de cada manual, tanto do texto como da imagem – fazendo, neste caso, a tradução verbal do seu conteúdo relevante ou da sua interpretação –, as unidades de registo, essencialmente de natureza semântica, que recolhemos na grelha já referida. Essas unidades foram posteriormente agrupadas segundo a informação fornecida (no que respeita à exploração/complementação das potencialidades do programa, de acordo com o tema tratado ou sobre cada um dos tipos de distorção/manifestação positiva referenciados), o que possibilitou a sintetização dos dados obtidos nos Quadros 4, 5A e 5B (Anexos).

4º- Os veículos de transmissão do tipo de mensagem a que se dedica esta investigação não se esgotam nos conteúdos já referidos. Como foi mencionado anteriormente, a linguagem verbal, mais do que comunicar ideias, pode constituir a expressão de uma ordem socialmente estabelecida, no que respeita à organização de valores e de relações, e conter, sob esta óptica, diferentes formas de distorção de natureza muito variada. À partida, pareceu-nos,

⁷ Embora não o consideremos como deficiência, dedicámos ao uso de óculos uma atenção particular, por gerar, em determinadas crianças, o sentimento de que são diferenciadas pelos colegas, facto concretizado, por vezes, sob a forma de zombaria, como tivemos a ocasião de observar *in loco*, no quadro da supervisão da Unidade Curricular de Prática Pedagógica.

assim, possível encontrar tais distorções no âmbito da *deficiência*, independentemente dos conteúdos programáticos que se pretende descrever, pois a linguagem está também intimamente ligada às representações que o ser humano projecta sobre o que ela traduz. Por todas estas razões, dedicámos à linguagem usada nos manuais uma atenção particular, tendo em conta que as distorções, neste domínio:

- Podem provir da alteração do significado literal de alguns termos, como, por exemplo, *coxo*, que engloba os sentidos figurados de “*defeituoso, imperfeito, incompleto*”, *cego*, utilizado, por vezes, para “*ignorante, estúpido, imprudente*”, *surdo*, na acepção de “*insensível*”⁸, etc.
- Podem manifestar-se sob a forma de provérbios e outros ditos populares que complementam ou ilustram, por comparação, a linguagem literal. É o caso de expressões comuns como “*Não batas mais no cegui-nho*”, “*caixa de óculos*”,...

Porém, com respeito à dimensão da diversidade aqui tratada, não encontramos qualquer distorção deste tipo.

Síntese dos resultados

Passamos seguidamente à descrição dos dados recolhidos que achamos relevantes na procura de respostas para a questão central, formulada anteriormente no âmbito da *deficiência*.

No Quadro 4 (Anexos), figuram, na primeira coluna a partir da esquerda, todos os assuntos encontrados nalgum dos 24 manuais, que considerámos significativos para esta investigação, correspondendo, assim, à abordagem de temas previstos nos programas em vigor⁹, a concretizações das

⁸ Dicionário de Sinónimos da Porto Editora, 1997.

⁹ As referências correspondentes aparecem na zona sombreada desse quadro.

potencialidades do currículo para o 1.º CEB ou à incorporação de outros que os autores julgaram oportunos. Em cada uma das restantes colunas, inseriu-se, para o manual a que ela se reporta, '0' se não foram encontradas referências ao tema correspondente a essa linha; cada sinal '+' (respectivamente, cada sinal '-') traduz a existência de uma unidade programática onde ele é abordado de forma positiva (respectivamente, de forma negativa, em algum ou alguns dos seus aspectos). Não contabilizámos, portanto – contrariamente ao que é habitual – o número de unidades de registo. Pensamos, no entanto, que neste estudo é mais importante realçar o aparecimento dos conteúdos interculturais de forma transversal à área (patente no número de unidades programáticas em que figuram) do que a extensão de cada uma dessas abordagens, tanto mais que este aspecto depende fortemente da sua implementação na realidade da sala de aula. A informação assim sintetizada tem por principal finalidade fornecer uma ideia global da atenção que os manuais conferem à *deficiência*, traduzida através da mancha predominante de 'zeros' (ausência), de '+' (quando ensina, explícita ou implicitamente, a lidar com essa vertente da diversidade) ou '-' (se veicula alguma forma de distorção).

Contudo, para a investigação que desenvolvemos, determinada pela natureza dos objectivos que nos propusemos alcançar, esta descrição revela-se claramente insuficiente ao atentar apenas na ocorrência/não ocorrência de cada tema, estabelecendo uma escala simples (tipo bipolar: +/-) para o primeiro caso. Sentimos, portanto, a necessidade de complementar esse quadro, não só pela explicação dos tópicos que aí figuram e da sua articulação com o programa oficial, sempre que possível, mas também pela explicitação das referências dignas de registo sob a óptica que nos norteia.

Em relação a uma inculcação relevante de *valores, atitudes ou comportamentos com respeito às pessoas portadoras de deficiência*, encontramos uma abordagem da convivência com a diferença

- em [1-D], que explora a comparação com os outros, prevista no programa, confrontando os alunos com um grupo heterogêneo de crianças, onde figuram um deficiente motor e vários portadores de óculos, numa secção intitulada “*Todos diferentes, todos iguais*”, sendo sugerida, depois, a aplicação à própria sala de aula;
- em [1-F], que incentiva explicitamente a integração, a nível dos jogos, das crianças que apresentam algumas limitações de carácter físico, propondo uma discussão sobre formas de concretizar essa integração.

As demais referências encontradas são muito menos ambiciosas: em [1-C, E], com a amizade subjacente, estão representados, em ilustrações, grupos de crianças onde figuram deficientes motores; em [1-E; 4-A] é acentuada a ajuda – no primeiro, em contexto escolar, a uma criança em cadeira de rodas, e no segundo, na comunidade, a um invisual a atravessar a rua. [2-D] limita-se, neste domínio, a referir a existência de lugares nos transportes públicos para essas pessoas.

- *As outras referências* reportam-se a algum dos tipos de deficiência indicados (visual, auditivo ou motor), incluindo tímidas tentativas para a sua descrição ou explicação: os manuais do 2.º ano assinalados aproveitam o tópico sobre os órgãos dos sentidos, abrangido pelo programa, para referirem, sempre sucintamente, a surdez ou a cegueira, destacando-se, pela originalidade, em [2-D], as alusões a aspectos ligados ao quotidiano das pessoas invisuais – o cão-guia e o alfabeto Braille que serve de tema a uma actividade de codificação/descodificação da palavra *amizade* – e ainda a explicação da função dos óculos, assunto a florado também por [2-F; 3-F], mencionando ainda o primeiro destes os aparelhos auditivos. Foi também neste contexto que registámos, em [2-B], a única referência que consideramos negativa, correspondendo a uma

formulação menos feliz de uma actividade sobre os cuidados com os órgãos dos sentidos: “*Dialogar sobre a falta de cuidado com os olhos – a cegueira – e a falta de cuidado com os ouvidos – a surdez.*”

São particularmente dignos de nota, em [1-F], o exemplo positivo do pequeno Tobias, deficiente motor, que segue treinos semanais de basquetebol, deixando pressupor uma actividade desportiva de competição e, em [2-B], uma alusão à linguagem gestual entre as formas de comunicação pessoal.

Nos dois Quadros – 5A e 5B – (Anexos), que resumem os dados que se reportam à aplicação sobre o *corpus* do 3.º critério descrito anteriormente, as entradas são de carácter quantitativo, não necessitando de muitas explicações suplementares. Indicamos apenas, a título elucidativo, que para concluir sobre a existência ou não, a nível das imagens, de marginalizações por invisibilidade/sub-representação dos portadores de deficiência (motora ou visual), contámos todas as personagens representadas cujo género pôde ser identificado sem ambiguidade¹⁰ e, entre estas, os elementos da população-alvo. O número muito pouco significativo, em cada manual, destes últimos (em comparação com o dos primeiros) levou-nos a optar pelo registo das respectivas frequências absolutas.

Discussão dos resultados

São manifestamente escassos, entre os dados recolhidos, os que se reportam directamente à *deficiência*.

Embora não tenhamos encontrado em nenhum dos compêndios analisados, como era de esperar, qualquer tipo de discriminação explícita neste domínio, registámos implicitamente, nas imagens, no que respeita aos portadores de deficiência (todos a nível motor ou visual), uma clara marginalização por sub-representação, assumindo em 17 dos 24 manuais a forma extrema de invisibilidade, como mostram os

¹⁰ Esta restrição surgiu da necessidade de considerar apenas as personagens que a criança possa associar à realidade envolvente.

quadros 5A e 5B.

Relativamente aos portadores de óculos – embora não os consideremos deficientes, como referimos atrás –, os resultados coligidos naqueles quadros e traduzidos, de forma mais apelativa, no Gráfico 1, expõem a sua completa ausência num terço do *corpus* e uma fraca representatividade no que respeita às crianças, salvo poucas excepções.

Frequências absolutas de portadores de óculos

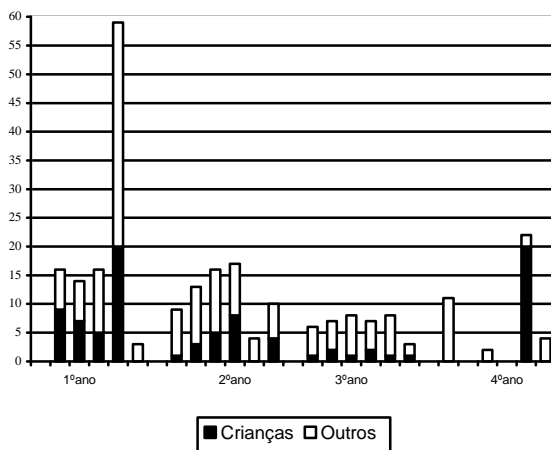


Gráfico 1

Pretendemos também averiguar se os manuais *ensinam a lidar* com a deficiência, nas suas múltiplas formas, contribuindo para a implementação de uma verdadeira *escola inclusiva*. O Quadro 4, dando conta dos compêndios onde foram encontradas referências a esta vertente da diversidade, evidencia, através da *mancha verde* extremamente esparsa, uma expressão desta ainda muito pouco significativa. Revela também que apenas 25% dos manuais analisados evidenciam alguma preocupação na inculcação de valores, atitudes ou comportamentos com respeito a pessoas com deficiência, essencialmente a ajuda e a amizade, embora de maneira muito pouco ambiciosa. Entre eles, é apenas relevante, tendo em

conta a faixa etária dos seus destinatários, a abordagem da convivência com a diferença, que registámos em dois dos compêndios dirigidos para o 1.º ano: um deles explora a comparação com os outros (prevista no programa oficial), através de um grupo de crianças, onde figuram um deficiente motor e vários portadores de óculos; o outro introduz, sob a forma de discussão, a questão da integração, nos jogos, de todas as crianças, incluindo os que apresentam algumas limitações de carácter físico. É ainda neste último manual que encontramos o pequeno Tobias, deficiente motor, que segue treinos semanais de basquetebol, deixando pressupor uma actividade desportiva de competição e uma ênfase dada às suas habilidades que não aparecem diminuídas perante as limitações físicas visíveis.

Existe aqui um esforço para integrar estas crianças, esforço esse que pode facilmente ser complementado pelos professores na sua sala de aula, quer para promover, nelas, atitudes de auto-estima e de auto-confiança e percepções de auto-eficácia, quer para criar, nas restantes, atitudes positivas/comportamentos de ajuda, de cooperação e de respeito pela diferença, baseados na igualdade de direitos e de deveres recíprocos.

Estamos perante um exemplo positivo do caminho que urge empreender, desde o 1.º ano, já que toda a investigação recente não só tem reforçado o valor formativo dos anos da infância e a competência precoce da criança pequena, como vem acentuando também que a rejeição por parte de pares na infância é preditora de problemas psicológicos e comportamentais na idade adulta (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001(c): 166; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001(d): 239).

A grande maioria das restantes referências assinaladas, no Quadro 4, corresponde a breves descrições ou explicações de aspectos relativos à audição e à visão, essencialmente em compêndios do 2.º ano, ao explorarem o tópico sobre os órgãos dos sentidos, incluído no programa. Trata-se de menções, de uma forma geral muito superficiais, à excepção da abordagem de questões ligadas ao quotidiano das

peças invisíveis num único dos manuais analisados, distinguindo-se, pela negativa, a formulação menos feliz, noutra, de uma actividade sobre os cuidados com os órgãos dos sentidos, a partir da qual [não tendo em conta o trabalho exploratório do(a) professor(a)], a criança pode chegar à conclusão de que estas deficiências estão sempre associadas à alguma forma de incúria. Porém, este mesmo livro menciona a linguagem gestual entre as formas de comunicação pessoal.

Conclusões

A *“Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais”*, que confere às crianças com NEE o direito de frequentarem as escolas onde seriam inseridas, se não tivessem qualquer problema ou deficiência – evitando a sua reclusão numa instituição especial, longe do ambiente familiar – desencadeou, no nosso País, uma alteração legislativa que veio definir um novo enquadramento para a organização das respostas à necessidades educativas especiais. Todavia, uma escola verdadeiramente inclusiva não se implementa apenas por decretos-lei, exige uma mudança na postura de toda a comunidade educativa, assim como da sociedade em geral. Embora caiba ao/a professor(a) o protagonismo central no processo de inclusão da criança com NEE, no sentido de procurar e encontrar uma resposta adequada à sua singularidade, seja qual for a especificidade e dimensão desta, os manuais escolares – tendo em conta as suas funções privilegiadas não só no processo ensino-aprendizagem, mas também como instrumentos de inovação educativa e de transformação social – não podem demitir-se desta responsabilidade de promoção de *“uma atitude positiva entre as crianças, os professores e o público em geral no que se refere aos que têm necessidades educativas especiais”* (Declaração de Salamanca, §68).

Ora, a investigação que acabamos de descrever nas suas linhas gerais permite concluir que os livros escolares analisados lidam ainda de forma muito pouco significativa com a *deficiência*, o que é manifesto na indubitável sub-

representação global, nas imagens, dos portadores de deficiência que estão ausentes em 71% deles e, no domínio laboral, na sua totalidade. A atenção que dedicámos à presença de portadores de óculos – dada a diferenciação de que são alvo, às vezes, por parte dos colegas, no domínio escolar – viria a revelar também uma representação pouco expressiva, sobretudo na população mais jovem com a qual os destinatários destes manuais se identificam mais directamente.

Esta forma de *lidar* com a *deficiência* reflecte-se, de forma evidente, no modo como os autores *ensinam a lidar* com ela, o que não é de estranhar, pois ser um(a) professor(a) intercultural competente passa obrigatoriamente por uma sólida formação como pessoa intercultural (Nieto, 1992, cit. em Zeichner, 1993:99). Na verdade, o panorama não é mais animador no que respeita à inclusão de assuntos relacionados com esta problemática tão sensível. Uma análise global do Quadro 4 revela que é ainda a omissão que impera no ensino dispensado no âmbito desta dimensão da educação para a diversidade. Consideramos, além disso, muito tímidas e demasiado isoladas as tentativas que encontramos neste sentido e a sua ocorrência, à excepção de muito poucos manuais, é directamente determinada pelos requisitos explicitados no programa em vigor, repousando a exploração excessivamente sobre o(a) docente-utilizador(a). Este estatismo generalizado pactua, mesmo que involuntariamente, com o culto ao aspecto físico prevalecente na sociedade actual, que pode tornar-se catastrófico para as pessoas com NEE quando aliado ao “*estigma social que acompanha a condição de deficiência*”, assente numa “*tríade de conceitos sociais que comporta o preconceito, a estereotipia e a discriminação*” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2002(b):98), gerando nelas expectativas de dependência e a desvalorização pessoal e social.

Por outro lado, como atesta ainda o Quadro 4, esta dimensão da diversidade não mereceu um tratamento homogéneo ao longo dos quatro anos de escolaridade, estando praticamente ausente nos dois últimos. Falha, pois, uma das principais características inerentes à educação para a diversidade: a sua transversalidade.

Dada a forma como foi seleccionada a amostra analisada, acreditamos que as conclusões aqui descritas podem estender-se ao conjunto de todos os manuais de Estudo do Meio adoptados no distrito de Coimbra para o ano lectivo de 2003/2004.

A importância do papel desta área como eixo estruturador do currículo global do 1.º ciclo permite que a partir desta análise, mais do que inferir sobre a implementação da educação para a diferença nesta área específica, se possa ter uma ideia do que se passa em todo este grau de ensino. Além disso, julgamos também que os resultados obtidos podem ser aplicados a universos geográficos mais vastos, já que a grande maioria das editoras envolvidas têm uma cobertura nacional.

Embora estas conjecturas devam ser objecto de futuras investigações, pensamos poder concluir que é ainda longo o caminho a percorrer no nosso País para a implementação de uma sólida educação, no 1.º CEB, que, para além de inequivocamente respeitadora da diferença, promova activamente uma atitude positiva perante a integração de pessoas deficientes na sociedade. Compete aos manuais escolares *“superar os preconceitos negativos e a desinformação e difundir maior optimismo e imaginação sobre as capacidades”* dessas pessoas (*Declaração de Salamanca*, § 69), colaborando de forma eficaz numa mudança gradual de atitudes/comportamentos que só uma educação bem estruturada, reflectida e, sobretudo, precoce consegue alcançar.

Bibliografia

- Anderson J. A. (1988). Cognitive styles and multicultural populations, in *J. of Teacher Educ.*, vol. XXXIX, n.º1, 2-9.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Banks, J.A. (1986). Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals, in Banks, J.A. e Linch, J.: *Multicultural Education in Western Societies*. Holt, Rinehart and Wiston, London, pp. 2-28.
- Banks, J.A. (1989). Multicultural Education: Traits and Goals, in Banks, J.A. e Banks, Ch. A.: *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Allyn and Bacon, London, pp. 2-25.
- Bivar, M. F. (1971). *Ensino Primário e Ideologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires: Histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- Conselho Nacional de Educação (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Edição do Conselho Nacional de Educação (M.E.).
- Delors, J. et al. (1996). Educação, um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, UNESCO. Porto: Edições ASA.
- Davies, D. (2001). À conversa com..., in *Noesis*, n.º 60, 11-17.
- Félix, N., Germano, H. e Reis P. (1998). O Estudo do Meio e a Interculturalidade, in Cardoso Carlos. *Gestão Intercultural do Currículo*, pp. 99-125.
- Fonseca, J. P. (1994). *Representações femininas nos manuais escolares de aprendizagem da leitura do 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: CIDM.
- Fontaine, A. M. (1977). A discriminação sexual dos papéis sociais nos manuais portugueses de aprendizagem da leitura, Separata da *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XI, 149-177.
- Formosinho, J. O. (1987) *Educating for Passivity: A Study of Portuguese Education, 1926-1968*. Ph. D. thesis. London: University of London.
- Ibañez, R. M. (1993). *Los valores: un desafío permanente*.

Madrid: Editorial Cincel, S.A.

- Jordán Sierra, J. A. (1992). Educación Multicultural. Conceptos e Problemática, in Feroso Estébanez, P. (Ed): *Educación Intercultural: la Europa sin Fronteras*, Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, pp. 15-34.

- Leite, C. M. F. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Loff, Ph. (2003). *Educar na Diversidade e para a Diversidade com Manuais do 1.º Ciclo do Ensino Básico para o Estudo do Meio*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

- Lucini, F. G. (1994). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Grupo Anaya, S.A.

- Luengo González M. R. & Maya Retamar G. (1999). El sexismo en los manuales escolares, in Rui Vieira de Castro, Angelina Rodrigues, José Luís Silva e M.^a de Lourdes Sousa (Orgs.), *Actas do 1 Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*, Braga: Universidade do Minho.

- Marques, R. (1991). *A Educação para os Valores Morais no Ensino Básico – O Currículo Implícito e Explícito*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.

- Nóvoa, A. et al. (2000). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2000). *Aulas de Mestrado em Educação Multicultural*. Braga: Universidade do Minho.

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2001(a)). “Associação Criança: Uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na Educação de Infância”. In J. Oliveira-Formosinho, & J. Formosinho (Orgs), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 27-61). Braga: Livraria Minho.

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2001(b)). A Educação Multicultural da criança pequena – um contributo para a construção da qualidade na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho, & J. Formosinho (Orgs), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 125-147). Braga: Livraria Minho.

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2001(c)). A visão de qualidade da Associação Criança: contributos para uma definição. In J. Oliveira-Formosinho, & J. Formosinho (Orgs), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 166-180). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2001(d)). O modelo de intervenção da Associação Criança: uma gramática ecológica para a inclusão. In J. Oliveira-Formosinho, & J. Formosinho (Orgs), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 229-253). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J.; Araújo, S. B. & Sousa, Z. (2001/2002). “A institucionalização enquanto transição ecológica: A fenomenologia da experiência no momento de pós-transição”, in *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17/18, 267-276.
- Oliveira-Formosinho, J.; Araújo, S. B. (2002(a)). “A colaboração como sustentáculo da inclusão: Uma perspectiva ecológico-construtivista”, in *Inclusão* (Área de Educação Especial – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho) 2, 49-74.
- Oliveira-Formosinho, J.; Araújo, S. B. (2002(b)). “Entre o risco biológico e o risco social: Um estudo de caso”, in *Infância e Pesquisa* (Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), 8 (2), 87-103.
- Peres, A. N. (2000). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?* Porto: Profedições.
- Pinto, T. (1999). A avaliação dos manuais escolares numa perspectiva de género. In *Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*, pp. 387-395, Braga: Universidade do Minho.
- Quintana Cabanas, J. M. (1992). Presentación. In Feroso Estébanez, P. (Ed): *Educación Intercultural: la Europa sin Fronteras*, Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, pp.9-10.
- Rodrigues, A. F. (1999). Das configurações do manual às representações de literatura, in Rui Vieira de Castro, Angelina Rodrigues, José Luís Silva e M.^a de Lourdes Sousa (Orgs.), *Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*, Braga: Universidade do Minho.

- Roldão, M. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo – Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Sá, J. G. (1994). *Renovar as Práticas no 1.º Ciclo pela Via das Ciências da Natureza*. Porto: Porto Editora.
- Tormenta, J. R. (1996) *Manuais Escolares: Inovação ou Tradição*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Torres, J. (1989). Libros de texto y control del curriculum, in *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 168, 50-55.
- Vieira, R. (1999). *Histórias de Vida e Identidades – Professores e Interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa. Coleção Educa Professores, n.º3.

Assuntos tratados relativos à deficiência	Manuais analisados																								
	1.º Ano				2.º Ano				3.º Ano				4.º Ano												
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	
Promoção de val./atitudes, comportam.	cedência de lugar/ajuda	0	0	0	0	+	0	0	0	+	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	igualdade	0	0	0	0	+	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	amizade	0	0	0	0	+	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Outras referências à deficiência	da visão	0	0	0	0	0	0	+	-	0	+	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	cegueira	0	0	0	0	0	0	0	0	+	0	+	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	óculos	0	0	0	0	0	0	0	0	+	0	+	0	0	0	0	0	0	0	0	0	+	0	0	0
da audi-ção	surdez	0	0	0	0	0	0	+	+	0	0	+	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	ção	0	0	0	0	0	0	+	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Aparelho auditivo	auditivo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	motor	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
a nível motor	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

Anexo - Quadro 4: Tratamento de temas ligados à deficiência

Tratamento da Deficiência	Manuais analisados																							
	1.º Ano				2.º Ano																			
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F						
Representação	Motora, visual	0	0	1	1	5	14	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0					
	Portadores de óculos	0	16	14	16	59	3	9	13	16	17	4	10	4	10	4	10	4	10					
Número total de personagens representadas	Crianças	0	9	7	5	20	0	1	3	5	8	0	4	8	0	4	4	4	4					
	Total	311	415	475	336	511	617	431	322	494	349	291	458	349	458	291	458	458	458					

Anexo - Quadro 5A: Representação dos portadores de deficiência (motora e visual) nos manuais analisados para os dois primeiros anos

Tratamento da Deficiência	Manuais analisados																							
	3.º Ano				4.º Ano																			
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F						
Representação	Motora, visual	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0					
	Portadores de óculos	6	7	8	7	8	3	11	N.S.	2	N.S.	22	4	4	4	4	4	4	4					
Número total de personagens representadas	Crianças	1	2	1	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0					
	Total	338	297	479	185	257	237	204	152	169	129	94	119	129	119	94	119	119	119					

Anexo - Quadro 5B: Representação dos portadores de deficiência (motora e visual) nos manuais analisados para os dois últimos anos N.S. [Não Significativo] reporta-se à representação de portadores de óculos nas figuras dos Presidentes da República Portuguesa (fotografia/ desenho).

Capítulo 7

Uma lição de Benny Goodman: Estrutura, ritmo e melodia na improvisação

**Paulo Gaspar¹
Eduardo Lopes²**

Introdução

O jazz constitui um dos maiores fenómenos culturais do séc. XX e Benny Goodman (1909-1986) foi um dos seus grandes expoentes durante décadas. Como clarinetista de jazz não teve par, os seus solos improvisados constituem uma excelente referência para a interpretação jazzística (Sadie 2001). Tendo a sua origem nos E.U.A., o jazz foi difundido rapidamente e integrado nas diferentes culturas musicais um pouco por todo o mundo. A carreira do “Rei do *Swing*” (como é apelidado) permite fazer uma ponte entre a música erudita e o jazz, pois este clarinetista apresentava-se regularmente como improvisador em diversos grupos de jazz e desenvolveu simultaneamente uma carreira como músico erudito. Apesar de os músicos serem frequentemente divididos em duas classes principais, jazz (popular) e clássico (erudito), acreditamos que a escola do futuro formará músicos capazes de integrar uma orquestra sinfónica, assim como uma *big band* de jazz – tal como prova o percurso de Benny Goodman. A abordagem da improvisação é muito importante na formação académica dos músicos do futuro, sendo capaz de responder às exigências e desafios de um universo musical cada vez mais globalizado esteticamente.

¹ Departamento de Música – Universidade de Évora.

² Departamento de Música – Universidade de Évora.

A improvisação

Apesar de a improvisação no jazz estar no centro das atenções, e ser objecto de estudo por parte de muitos, a verdade é que está presente na música desde a antiguidade e um pouco por todo o mundo: música persa, árabe, hindu, ou no Zimbabué, Java, em toda a África, etc. No Barroco a improvisação teve um papel preponderante, pois muitas das obras dessa época continham secções improvisadas. No entanto, a improvisação ainda sobreviveu no Classicismo (por exemplo as cadências dos concertos eram improvisadas), sendo esta tradição reduzida durante o Romantismo devido à afirmação do compositor, do maestro e das grandes estruturas musicais em detrimento do intérprete que ficou sem grande parte da sua liberdade criativa (improvisação) – já que ficou limitado à partitura predefinida pelo compositor e à direcção do maestro.

A improvisação é vista, muitas vezes, como uma capacidade inata que alguns músicos possuem mas, na verdade, os grandes improvisadores fizeram muitas experiências, estudaram muitos exercícios, e fizeram muitas tentativas até atingir solos marcantes; tendo de algum modo presente, consciente ou inconscientemente, na prática musical alguns dos conceitos teóricos “tradicionais”. Por isso acreditamos que esta prática deve ser integrada na aprendizagem musical desde o início.

Apesar de a improvisação ter um papel fulcral na criatividade musical ao longo de toda a história da música, no ensino tradicional em Portugal esta prática não está muito difundida fora do âmbito das escolas de jazz. Como previsto no acordo de Bolonha para a unificação do sistema de ensino superior na Europa, são muitos os autores que se referem à importância do ensino da improvisação nas escolas oficiais como forma de desenvolver a criatividade musical, assim como aspectos de desenvolvimento auditivo e intelectual (Pressing 1998). Pensamos que é tempo de incluir a improvisação logo desde o início da formação musical de uma pessoa. É importante estudar as escalas e os arpejos não só por razões de ordem técnica mas com vista à sua utilização

na improvisação (Birkett 1995). As técnicas de improvisação requerem o domínio de padrões formais (Nettl & Russel 1998) e segundo Sternberg (2000): o desenvolvimento da memória e da capacidade de análise exigido pelo estudo do jazz, favorecem as capacidades de interpretar música escrita, assim como motivam os alunos para aprender. Para Gellrich (1995), o ensino da improvisação deve ser dividido em diversas áreas e articulado com o ensino tradicional.

A Improvisação na Música Erudita

A composição sempre mereceu maior atenção por parte dos musicólogos do que a improvisação, no entanto, Bruno Nettle e Melinda Russell propõem-se inverter esta tendência com a sua obra *Studies in the World of Musical Improvisation*, na qual fazem uma profunda abordagem da improvisação ao longo da História da Música, referindo também muitos autores que se têm preocupado com esta temática, tantas vezes negligenciada pelos estudiosos (Nettl 1998).

A improvisação na música erudita, no seio da cultura ocidental na qual se baseia a musicologia, tem sido classificada como: (1) algo definitivamente diferente da interpretação e da pré-composição, (2) imitação de pré-composição com a ajuda de notação, (3) a essência da composição na qual há uma transmissão oral, (4) uma arte na qual os grandes compositores se notabilizaram, (5) uma habilidade mas não uma arte, (6) algo para ser avaliado na mesma conjuntura da composição, (7) um processo que não pode ser explicado ou analisado e (8) um tipo de música realizada em culturas musicais fora das regras estabelecidas pela cultura ocidental (Nettl 1998).

Para John Baily (Nettl et al 1998), “Improvisação é a intenção de criar uma obra musical única no acto da interpretação”, enquanto Hans Joachim Mose (Nettl et al 1998) se lhe refere como: “uma criação espontânea de um trabalho musical no verdadeiro sentido, usando formas predefinidas e princípios pré-estabelecidos”. Mose defende

também que os grandes improvisadores como Bach e Haendel produziam as suas improvisações baseadas em temas predefinidos, resultando assim em trabalhos altamente definidos (Nettl et al 1998).

Na segunda edição do Dicionário de Harvard, William Apel (1969) descreve improvisação como: “A arte de realizar música espontaneamente sem a ajuda de partituras, esboços ou até da memória”. Em cada fase da história da música, encontramos particularidades que regulam, por assim dizer, a improvisação. Nalguns tipos de música ocidental, o material temático e as formas estandardizadas constituem o ponto de partida. Por exemplo, o organista improvisador tem um dado tema e as características da fuga a partir da qual constrói a sua improvisação. Também nas cadências dos concertos clássicos o solista deve utilizar motivos e temas do movimento ou da peça, com alguns gestos musicais do tipo escalas e arpejos das tonalidades utilizadas de forma a produzir uma exibição virtuosista (Nettl 1998).

Assim, na sua época, músicos como Bach, Haendel, Mozart e Beethoven, ficaram mais conhecidos pelas suas capacidades como improvisadores do que como compositores (Apel 1969). Desde Bach e Haendel que a improvisação teve uma grande importância na interpretação musical, recorde-se que nessa altura um organista tinha de improvisar durante grande parte das celebrações religiosas. Bach era frequentemente convidado para estrear novos órgãos de igreja e improvisava durante mais de uma hora para deleite dos presentes que lá se deslocavam para o ouvir.

Até finais de 1830, para pianistas como Liszt ou Schumann era normal e necessário tocar a sua própria música e a improvisação estava sempre presente. Muitas vezes não se sabia ao certo o que era escrito e o que era improvisado. Depois de 1830 surge um novo conceito histórico que consiste em tocar o repertório dos músicos já desaparecidos como Bach, Mozart e Beethoven de acordo com uma estética muito bem definida. Essa postura foi reduzindo a improvisação do intérprete e aumentando o domínio do compositor. Apesar disso, alguns compositores

mais modernos dessa época, como Chopin, Liszt ou Schumann, continuaram a improvisar e, posteriormente, Rachmaninoff também foi um excelente improvisador (Gaspar 2006).

Actualmente, o pianista Bob Levin, especialista em repertório do Classicismo improvisa sempre as cadências dos concertos que toca nas suas apresentações. Nos recitais, depois de pedir um tema à plateia, improvisa sobre este ao estilo de diversos compositores (Gaspar 2006). A pianista venezuelana Gabriela Montero (www.gabrielamontero.com) é uma especialista em improvisações clássicas, segundo a própria: “Quanto menos penso no que vou tocar, mais divertida é a experiência”. Também o pianista João Paulo Esteves da Silva faz os seus recitais de piano solo improvisando sobre temas populares portugueses. Nestas peças musicais improvisadas podemos ouvir influências que vão desde a música erudita até ao jazz, num discurso esteticamente sem barreiras.

Com a supressão da improvisação na música erudita durante a segunda metade do séc. XIX, o jazz surge como uma explosão nesse capítulo. Assim, o estudo do jazz e da improvisação na formação de um músico são, com certeza mais-valias no incentivo à sua individualidade.

A improvisação no jazz

A criatividade do improvisador no jazz é comparável ao processo utilizado pelo compositor na criação de uma obra, na medida em que, a partir de diversas ferramentas estilísticas previamente apreendidas, ambos têm como objectivo produzir um discurso musical. Assim como o compositor experimenta timbres, cores, melodias, harmonias e formas métricas, também o improvisador pode experimentar no seu discurso relações interválicas, variações de registo, dinâmicas, e efeitos; utilizando-os umas vezes em consonância perceptual uns com os outros, outras vezes nem tanto. No entanto, o objectivo de ambos é produzir um discurso musical.

Os músicos de jazz usam sequências harmônicas (*changes*) e temas (*standards*) que são a base a partir da qual o solista faz a sua variação ou improvisação. Assim, o conhecimento de um repertório de *standards* funciona como uma estrutura de base através da qual o músico aprende a improvisar. O seu conhecimento harmônico e melódico, para além de exercitarem a capacidade de memória, assinala a importância da transmissão de informação (musical, social, política, etc.) por via oral, escrita em partitura ou “de ouvido” (Berliner 1994).

É importante a desmistificação da visão da improvisação como a criação de algo novo por artes mágicas. Existe um ciclo eterno entre improvisação e pré-composição. Existem muitos componentes musicais que são trabalhados anteriormente e que compreendem muita memorização e modificação. As próprias composições podem ter em vista a exploração de ideias improvisativas específicas (de natureza rítmica, melódica ou harmônica). Existem outros pontos importantes respeitantes à improvisação tais como: os diferentes tipos de *swing*, economia de notas, expressividade, tratamento das dissonâncias, e o espaço para respirar entre as frases. Deste modo, a improvisação é um processo que compreende várias e complexas abordagens e muito material previamente absorvido. Assim, inovação, gosto, emoção, convicção, criação de pontos altos no decurso da improvisação, espontaneidade e voz única, são alguns dos traços mais apreciados pelos amantes de jazz. Este estado de espírito crítico não se deve estender só aos ouvintes, mas também aos próprios intérpretes. Um espírito autocrítico é determinante para a evolução do músico em busca das suas fraquezas musicais, de forma a estar em constante mudança e evolução (Berliner 1994).

Merriam (Berliner 1994) defende três fases como universais na aprendizagem musical: imitação, compreensão e inovação. (1) A importância da transcrição de linhas melódicas a partir de gravações no estágio inicial de imitação, serve, por exemplo, para a aplicação em contextos harmônicos homólogos dessas ideias musicais e,

consequentemente, levam à expansão do vocabulário entretanto transcrito. (2) Cada músico tem características sonoras individuais e, consequentemente, uma personalidade musical distinta. Esta personalidade compreende traços estilísticos individuais tais como: fraseado, articulação, som (timbre, por exemplo), ideias musicais características, entre outros. (3) Consiste numa busca por uma voz própria, ao contrário da música erudita na qual se valoriza mais o cumprimento da partitura, ficando normalmente a interpretação pessoal e a individualidade do músico para segundo plano (Berliner 1994).

O pensamento do improvisador pode distinguir-se em: pensamento rítmico, pensamento harmónico, pensamento escalar e interválico. As técnicas de improvisação implicam: (1) a questão do seguimento da estrutura harmónica, (2) a ligação entre a mente e o corpo no que respeita à possibilidade de tocar aquilo que a mente “canta” (audição interna), (3) o desenvolvimento de ideias rítmicas e melódicas. O decurso da improvisação é visto como o fluir de uma história com um princípio, um meio e um fim. Existe um significado, uma ideia central e um modo de expor aquilo que se quer exprimir de forma organizada, coerente e com sentido (Berliner 1994).

Swing, uma questão rítmica

O aspecto rítmico fulcral no jazz é o *swing* que, muitas vezes, se confunde com o próprio conceito de jazz. Apesar de não querermos abordar em detalhe neste artigo uma questão tão complexa como o conceito de *swing* (Lopes 2008b), podemos afirmar que há uma estreita relação entre as indicações *égal* e *inégal* do período Barroco e o jazz. A indicação *inégal* do repertório dessa época, soa como uma espécie de “*swing*” primitivo, ainda que sem a utilização da bateria, que aparece no início do séc. XX. A questão da articulação é um dos maiores problemas para o músico erudito quando toca jazz, uma questão equivalente ao sotaque na linguagem falada, consiste num dos assuntos

mais discutidos neste idioma musical. Tanto na escrita como na interpretação, as colcheias devem ser interpretadas de forma desigual.

Caso de Estudo: “Memories of You”, Benny Goodman Quintet (1939)

As fontes primárias do jazz e de muita música popular são apresentadas sob a forma de melodia do tema com as cifras dos acordes que devem ser seguidas pela secção rítmica. “Memories of You” (Fig. 1) é um dos muitos temas com a estrutura AABA. Tem letra de Andy Razaf e música de Eubie Blake e um percurso harmónico com muitos cromatismos e mudanças harmónicas. Apesar de não ter nenhuma versão para orquestra, esta balada foi tocada por todas as pequenas formações lideradas por Goodman, desde o trio ao octeto.

The image displays a musical score for the song "Memories of You". It is written in the key of B-flat major (two flats) and 4/4 time. The score consists of eight staves of music, each with a line of lyrics underneath. Above the notes, various chord symbols are provided for each measure. The lyrics are: "Wak - ing skies at sun - rise, Ev - 'ry sun - set too, Seems to be bring - ing me mem - o - ries of you. Here and there, ev - 'ry - where, Scenes that we once knew, and they all just re - call mem - o - ries of you. How i wish i could for - get those hap - py yes - ter - years that have ledt a ro - sa - ry of tears. Your face beams in my dreams, Spite of all i do, Ev - 'ry - thing seems to bring mem - o - ries of you." The chord symbols include E^bma⁷, E^{o7}, Fm⁷, F^{#o7}, E^bma⁷/G, Cm⁷, A^{7(b5)}, A^bm⁶, D⁷, D^{b13}, C^{7(b9)}, F⁷, B^{b9}, E^{b6}, Fm⁷, B^{b7}, F^{#o7}, E^bma⁷/G, Cm⁷, Am^{7(b5)}, A^bm⁶, D⁷, D^{b13}, C^{7(b9)}, F⁷, B^{b9}, E^{b6}, Dm^{7(b5)}, G⁷, Cm, A^{b9}, Cm, F⁹, G⁷, Cm, F^{9sus}, F⁹, Fm⁷, B^{b7}, E^bma⁷, E^bo⁷, Fm⁷, F^{#o7}, E^bma⁷/G, Cm⁷, Am^{7(b5)}, A^bm⁶, E^bma⁷, D⁷, D^{b13}, C^{7(b9)}, F⁷, B^{b9}, E^{b6}, Fm⁷, B^{b7}.

Fig. 1 – Melodia, cifra e letra do tema “Memories of You”

Esta gravação tem uma organização tradicional no jazz: (1) introdução, (2) exposição do tema, (3) solos, (4) reexposição do tema e (5) final. Tem a particularidade de acabar com uma cadência de clarinete, livre ritmicamente, depois da chegada à tónica em *rallentando*. Esta versão começa com uma introdução de dois compassos do clarinete a solo, que prossegue tocando a melodia durante todo o *chorus* (estrutura base do tema, a partir da qual se fazem as improvisações). A maioria dos *standards* tem esta divisão em 4 frases de 8 compassos, sendo as frases A (1.^a, 2.^a e 4.^a) semelhantes melódica e harmonicamente e a B mais modulante, seguindo muitas vezes o ciclo das 5.^{as} até voltar à tónica, no início do último A. Os 32 compassos da estrutura dividem-se em 4 frases de 8 compassos, cada frase decompõe-se em dois motivos de 4 compassos que, por sua vez, se divide em duas partes de 2 compassos. O piano faz o seu solo nos dois primeiros AA da estrutura e o clarinete improvisa na parte B. Após o solo, o clarinete volta a tocar melodia de forma muito livre, quase improvisada, até à cadência final sem tempo, na qual fica completamente sozinho.

A Improvisação em “Memories of You”

Fig. 2 – Solo de Goodman no tema “Memories Of You”

Como podemos observar neste solo de Goodman (Fig. 2), a improvisação pode começar pela exploração de diferentes formas de interpretação das melodias, usando embelezamentos, trabalhando o som, diferentes formas de articulação e vibrato, etc. De seguida, é importante haver uma compreensão harmónica, que pode ser teórica ou simplesmente “de ouvido”. Note-se que o ouvido toma aqui um papel preponderante, para além da simples leitura da partitura.

Talvez por ser o clarinete a tocar sempre a melodia, o seu solo incorpora várias vezes as notas da melodia, casos do início dos compassos 3 e 5, assim como a anacrusa para o compasso 7. O solo começa com uma anacrusa para a 9.^a do acorde, escolha pouco comum em Goodman, mas o 2.^o tempo marca o regresso às notas do arpejo do acorde respectivo. A exploração das notas do arpejo volta após a pausa do 3.^o tempo do compasso 1 (graus 5-1 de Cmin7) e no compasso 2 (graus 3-5 de Ab9). A tensão gerada pela figura rítmica da semicolcheia-colcheia nestes dois tempos (que já foi apresentada no segundo tempo do 1.^o compasso), lança uma frase no 2.^o tempo que, embora comece na tónica de forma sincopada, continua com um movimento em semicolcheias que repousa no início do 3.^o compasso – acentuando ritmicamente o 5.^o grau do acorde de Cm (Lopes 2003). Esta frase além das notas dó e mib (3.^o e 5.^o graus de Ab9) explora também a tensão b9 (sib).

Após a quebra de movimento nos primeiros dois tempos do 3.^o compasso devido à resolução do movimento rítmico das semicolcheias, inicia-se a segunda frase deste solo. Esta começa no 3.^o tempo com as mesmas notas e ritmo do 1.^o tempo do compasso 1 e culmina com uma sincopa para o 2.^o tempo do compasso 4, esta sincopa é antecedida por mais uma *blue note* (si^a).

Depois da respiração no 3.^o tempo do compasso 4, Goodman prepara o regresso ao tema e ao acorde de Cm7 do compasso 5. Após o início com uma *appoggiatura* cromática tripla para o arpejo descendente de dó menor no 4.^o tempo do compasso 4. Esta frase é concluída com recurso à repetição

de uma *appoggiatura* de ré-mib, prolongando-se pelo acorde de F7 (compasso 6), embora aqui a nota mib passe a ser b7 do acorde F7. A tensão rítmica e cinética gerada pela insistência nesta figura sincopada resolve no 5.º grau (dó) do acorde de Fá maior – como aconteceu já atrás, na resolução do movimento cinético do compasso 2 para o 3. Após o regresso às notas da melodia do tema, surge o regresso à repetição da mesma nota com anacrusa. O sib sincopado da *appoggiatura* que alterna, desta vez, entre o sol e o fa# durante o compasso 7. No compasso 8 a ideia rítmica mantém-se ainda até ao início do 2.º tempo, evoluindo depois para outra passagem em semicolcheias que sugere o arpejo de sol menor nos 2.º e 3.º tempos, culminando numa descida cromática que prepara o regresso à melodia do último A do tema. A última semicolcheia dessa descida é a nota sib, que significa o regresso à melodia de forma sincopada, como já tinha acontecido no compasso 6. Repare-se também no aumento do débito rítmico nos 2 últimos compassos, que do ponto de vista perceptual infere um contínuo aumento de cinética, antecipando assim o final de uma estrutura de solo.

Também do ponto de vista rítmico e métrico encontramos um paralelismo em relação à tensão/resolução melódica, que se caracteriza pelo aumento do débito rítmico nas partes fracas dos tempos e dos compassos, assim como ao nível hipermétrico, nos compassos pares e consequente resolução ou repouso rítmico nas partes fortes ou compassos ímpares da estrutura (Lopes 2003). Este efeito tem sido utilizado durante a evolução do jazz e está intimamente relacionado com o percurso harmónico e as estruturas com números pares de compassos (essencialmente 12 e 32), e compassos de divisão binária com uma indissociável relação com os múltiplos de 2. Estes aspectos são observados e analisados no solo de Goodman no tema “Memories Of You”.

O exercício: “Canção da Despedida” (trad.)

Tendo em vista a abordagem da improvisação no ensino tradicional, escolhemos a Canção da Despedida, um tema popular que todos conhecemos (Fig. 3).

The image shows two staves of musical notation for the song "Canção da Despedida". The top staff is the melody in treble clef, key of F major (one flat), and 4/4 time. It consists of 8 measures: 1. Quarter rest, quarter note F, quarter note G, quarter note A; 2. Quarter note B, quarter note C, quarter note D, quarter note E; 3. Quarter note F, quarter note G, quarter note A, quarter note B; 4. Quarter note C, quarter note D, quarter note E, quarter note F; 5. Quarter note G, quarter note A, quarter note B, quarter note C; 6. Quarter note D, quarter note E, quarter note F, quarter note G; 7. Quarter note A, quarter note B, quarter note C, quarter note D; 8. Quarter note E, quarter note F, quarter note G, quarter note A. Chords are indicated above the staff: F (measure 1), C (measure 2), F (measure 3), Bb (measures 4-8). The bottom staff shows the chord progression: F (measures 1-2), Gm (measures 3-4), F (measures 5-6), C7 (measures 7-8). There are first and second endings marked with '1' and '2' above the final two measures.

Fig. 3 – Melodia e cifra da
Canção da Despedida

A métrica

Os compassos quaternários dominam na esmagadora maioria dos temas que compõem o repertório de *standards* utilizados no jazz e, em especial, o repertório dos grupos de Benny Goodman. O facto de o *swing* ser essencialmente música de dança estará naturalmente na origem deste fenómeno. Apesar da tradição na Europa das danças ternárias, estas não foram adoptadas de início pelo jazz aparecendo em especial nos temas mais modernos. No entanto, muitas das qualidades rítmicas dos temas de jazz mais modernos em métricas ternárias apresentam também características de peças “clássicas” associadas a danças Europeias (Lopes 2008a). Assim, os temas e canções populares do repertório colectivo estão vulgarmente escritas em compassos quaternários, como acontece na Canção da Despedida.

Antes de começar a praticar a improvisação é necessário entender o material predefinido como tonalidade, acordes, estruturas quer da melodia quer da peça. Depois de reconhecido este material como ponto de partida, deve então começar-se a praticar a improvisação.

A Canção da Despedida tem uma estrutura de 8 compassos apenas, que é repetida diversas vezes em função da letra que é cantada; no entanto, com o objectivo de se

improvisar sobre a sua melodia, pode ser repetida as vezes necessárias. Neste caso a melodia está dividida em dois grupos de 4 compassos. Em termos métricos, a melodia desta canção utiliza o mesmo ritmo nas duas frases de 4 compassos, ou seja, nos compassos 1, 2, 3 e nos compassos 5, 6, 7.

A análise de todas as notas da melodia confirma a nota fá (tônica da tonalidade de Fá Maior) como a nota mais utilizada. O 2.º e 3.º graus (notas sol e lá) aparecem seis vezes, o 5.º e 6.º graus (dó e ré) quatro vezes. Os graus mais dissonantes da tonalidade são os menos utilizados: o 7.º grau (mi) aparece uma só vez e o 4.º grau (si bemol) não é sequer utilizado na melodia. Tendo em vista a exploração das notas do arpejo torna-se necessário analisar a harmonia (cifra) e todas as relações escala/arpejo/acorde durante a peça, que funcionam como uma grelha base, para as variações improvisadas.

A Improvisação na Canção da Despedida

Uma das características principais do início do jazz, o chamado estilo New Orleans, é a improvisação colectiva na qual o papel do clarinete é fazer comentários ou contra cantos nos espaços deixados pela melodia, que por sua vez é tocada pelo cornetim. A exploração da harmonia feita pelo clarinete consiste essencialmente num estilo arpejado, baseado nos 1.ºs, 3.ºs e 5.ºs graus das escalas (arpejo), cujo efeito sonoro se pode traduzir por um “rendilhado” à volta dessas notas (Gaspar, Lopes 2006). Devido às suas características, o clarinete sobressai bastante nestas formações sendo considerado por muitos autores como o instrumento “Rei do Estilo”. Benny Goodman começou por tocar este estilo, as suas primeiras aparições foram a tocar imitações de clarinetistas de New Orleans, especialmente Ted Lewis (Firestone 1993).

O estilo New Orleans foi a grande inspiração de Benny Goodman (Ayerof 1980). Esse estilo dos anos 20/30 pode definir-se numa expressão: “arpejo ornamentado”. Neste

exemplo de solo (fig. 4), essa estratégia é utilizada na anacrusa para o 1.º compasso, com o 5.º e 3.º graus que resolvem na tônica da tonalidade do tema (Fá maior). As mesmas notas são utilizada de forma similar no 1.º e 3.º compassos, ambos na tônica Fá maior. Já o estilo de Benny Goodman caracteriza-se por uma técnica brilhante em toda a extensão do clarinete, um som clássico, redondo e quente ou, por vezes, sujo e com *growl* (canta enquanto toca), para imitar os clarinetistas de New Orleans.

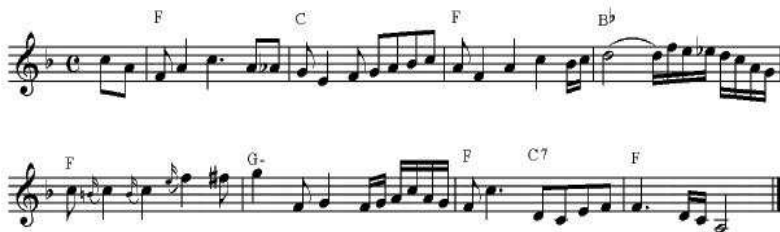


Fig. 4 – Improvisação ao estilo de Benny Goodman sobre a Canção da Despedida

Um dos pontos-chave a ter em conta quando se improvisa é a antecipação do acorde seguinte. Este é um dos segredos da arte de improvisar que Benny Goodman explorou desde muito cedo. Este princípio ajuda a criar fluência no discurso do improvisador, sendo também uma forma de gerir o efeito tensão/resolução. Este aspecto está presente nos pontos de tensão da estrutura que são o final do 2.º compasso, segunda metade do 4.º e 6.º compassos. Como já vimos no tema “Memories of You”, estruturalmente a esmagadora maioria, quer dos standards de jazz, quer das canções populares, têm melodias com um mínimo divisor comum de 2. Assim, as células de 2 compassos constituem constantes relações de tensão/resolução. Esta questão pode ser observada tanto na harmonia, como na melodia, como no ritmo. A improvisação deve ter em conta esta relação e a construção do discurso musical será influenciado por estes factores. À semelhança do que acontece no solo de Goodman em “Memories of You”, também neste exemplo de improvisação sobre o tema da “Canção da Despedida” (Fig. 4)

as notas da melodia são frequentemente tocadas e mais exploradas do ponto de vista rítmico e com ornamentação. São exemplos da utilização das notas da melodia: o fá no início do 1.º compasso, o sol no início do 2.º compasso e todas as notas do 3.º compasso fazem parte da melodia, bem como o ré do compasso 4. No entanto, estas notas são colocadas metricamente de forma que a estrutura rítmica da improvisação possa fazer uso da tão importante qualidade da cinética – que infere movimento (objectivo) à sequência do solo e sua resolução (ponto de chegada). Também os ré-dó-fá dos dois últimos compassos da melodia original são tocados nos dois últimos compassos, embora com outro ritmo. Desta vez, este ritmo em colcheias é mais espaçado e resolve em forma de desacelerando o grande movimento das semicolcheias da segunda metade do compasso 6, antecipando assim eficientemente o final do solo. Quanto à ornamentação o melhor exemplo é a *appoggiatura* para a nota dó e fá do 5.º compasso. Aqui, também, o uso de notas curtas antes dos graus fundamentais do acorde de Fá, faz com que do ponto de vista rítmico (e perceptual) estas notas sejam mais salientes, também chamando assim mais uma vez a atenção do ouvinte para notas constituintes da melodia original.

Conclusão

Como vimos, a improvisação tem sido praticada desde a antiguidade por todo o mundo, quer na música erudita ocidental quer no jazz. Não temos dúvida que o estudo da improvisação é benéfico para qualquer músico. Este processo de aprendizagem compreende a busca por uma voz própria, que poderá sem dúvida começar pela observação da forma como o Rei do *Swing* improvisava.

Bibliografia

- Aebersold, Jamey (1979). *Gettin'it together*, volume 21, Jamey Aebersold, Inc. USA
- Apel, Willi (1969). *Harvard Dictionary of Music*, 2nd edition, rev. and enl. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Baudoin, Philippe (1990). *Jazz: Mode d'Émploi. Petite encyclopédie des données techniques de base, volume 1*. Paris, Éditions Outre Mesure.
- Berliner, Paul (1994). *Thinking In Jazz: The Infinite Art Of Improvisation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gaspar, Paulo (2006). *O Clarinete e o Jazz*. Tese de Mestrado em Artes Musicais. Universidade Nova e Escola Superior de Música de Lisboa.
- Gaspar, Paulo e Lopes, Eduardo (2006). 'Teoria e Performance: A Análise "Tradicional" na Improvização Jazzística', *Performa 07, International Conference on Performance Studies*, Universidade de Aveiro, 10-12 de Maio.
- Gelly, Dave (2000). *Icons of Jazz, A History In Photographs*. Thunder Bay Press.
- Lopes, Eduardo (2003). *Just in Time: towards a theory of rhythm and metre*, PhD Thesis, Music Department, University of Southampton.
- Lopes, Eduardo (2008a). "Rhythm and Meter Compositional Tools in a Chopin's Waltz", *Ad Parnassum Journal*, vol. 6, issue 11, April 2008, 64-84.
- Lopes, Eduardo (2008b). "From Blues to Latin Just in Time: A rhythmic analysis of 'Unit Seven'", *Jazz Research Journal*, vol. 2, nr. 1, 55-82.
- Nettl, Bruno (1974). *Thoughts on Improvisation. A Comparative Approach*. *Musical Quarterly* (60, 1-19).
- Nettl, Bruno (1998). *An Art Neglected in Scholarship. In the Course of Performance: Studies in the World of Musical Improvisation* (pp. 1-23). Chicago: University of Chicago Press.

- Sadie, Stanley (2001). "Goodman, Benny" in *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, X: 146-147. Executive Editor: John Tyrrell.
- Stearns, Marshall W. (1956). *The Story of Jazz*. New York. Oxford University Press.
- Tucker, Mark (2001). "Jazz" in *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, XIII: 291-312.

Capítulo 8

El desarrollo del ritmo a través de la percusión corporal, el lenguaje y la improvisación en la educación primaria. The development of rhythm through the body percussion, language and improvisation in the primary education

Roberto Cremades Andreu¹

Resumen²

El contenido de este texto se articula en torno a la introducción de diferentes actividades para desarrollar uno de los elementos básicos de la música, el ritmo. El contexto en el que se desenvuelven los niños está condicionado por acciones cotidianas en las que el ritmo está presente, como pueden ser caminar, correr, respirar, los ciclos del día y la noche, circunstancias que generan la necesidad de un acercamiento a este concepto como un medio de sentir activamente la música. De este modo, se presentan una serie de ejercicios rítmicos tomando como base a la percusión corporal, los fonemas rítmicos y la improvisación, para trabajar de forma creativa la enseñanza del ritmo.

¹ Universidad de Granada - Facultad de Educación y Humanidades de Melilla.

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. – Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza, Universidad de Granada.

² **Abstract:** The content of this text is based on the introduction of different activities to develop one of the basic elements of music, rhythm. The context in which they operate the children is conditioned by the everyday actions where the rhythm is present, such as walking, running, breathing, the cycles of day and night, situations that create the need for an approach to this concept as a means of feel the music actively. Thus, it presents a series of rhythmic exercises based on body percussion, rhythmic phonemes and improvisation, to work in a creative teaching rhythm.

Introducción

Los diferentes enfoques en la enseñanza de la música comparten una característica común que es la de considerar el estudio del ritmo como el punto de partida en el desarrollo del aprendizaje musical (Ördög, 2000).

La coordinación del movimiento corporal, las posibilidades de producir sonidos percutiendo con las diferentes partes del cuerpo y la utilización del lenguaje, se presentan como los elementos básicos en el proceso de aprendizaje e interiorización del ritmo en consonancia con la teoría de Orff, quién postula, que el estudio de la música debe contemplar la *palabra*, la *música* y el *movimiento* para favorecer la libre expresión del individuo, de forma que se potencien sus capacidades auditivas y de expresión, así como su motricidad (Hemsey de Gainza, 2003; Jorquera, 2004). En este sentido, Aguirre y de Mena (1992) afirman que:

El ritmo permite pasar a los niños de la inhibición a la expresión y de reacciones anárquicas a movimientos controlados y regulares (Aguirre & de Mena, 1992, p.35).

Desde esta perspectiva Torres (1992), afirma que el conocimiento de las posibilidades de expresión y comunicación del cuerpo en relación al tiempo, el ritmo y los sonidos sirve para desarrollar la espontaneidad de los niños. Siguiendo esta línea argumental Conde, Martín & Viciano (1997), muestran que en la relación del movimiento con el sonido musical existen ciertas afinidades objetivas y subjetivas, ejerciendo el ritmo de enlace entre el movimiento, la expresión corporal y la música (ver tabla 1).

R I T M O	PARÁMETROS OBJETIVOS
	Duración del movimiento ↔ Duración del sonido
	Intensidad del movimiento ↔ Intensidad del sonido
	PARÁMETRO SUBJETIVO
	Calidad del movimiento ↔ Calidad del sonido

Tabla 1. Parámetros comunes en la construcción del movimiento y el sonido (adaptado de Lorenzo & Herrera, 2000; Schinca, 2003).

La enseñanza del ritmo por medio de diferentes estrategias en las que se potencia el empleo de la percusión corporal, el canto y la improvisación favorecen el desarrollo de la creatividad, la autoexpresión y la sensibilidad, al mismo tiempo que sirven de acompañamiento en el resto de actividades que se desarrollan en el aula de música; juegos musicales, canciones, etc. (Arguedas, 2004, Hamilton, 2005; Miro, 2001; Prescott, 2005).

Esta breve revisión sobre la didáctica del ritmo pone de manifiesto la importancia de trabajar actividades relacionadas con la percusión corporal, el lenguaje y la improvisación, algunas de las cuáles se expondrán a lo largo de este texto.

Antes de continuar es necesario explicar brevemente los elementos constitutivos del ritmo que serán empleados más adelante (Fuentes & Cervera, 1989):

- El pulso: es el tiempo o pulsación regular sobre el que se establece el ritmo.
- El tempo: es la frecuencia del pulso.
- El compás: es la división del tiempo musical en partes iguales.
- El acento: destaca periódicamente a una pulsación, determinan los compases.

Por otra parte, las diferentes actividades programadas tratan de facilitar la percepción, interiorización y reproducción del ritmo por medio de los siguientes procedimientos:

- La exploración de los recursos de la percusión corporal y los fonemas rítmicos a partir de la imitación y la improvisación de las figuras musicales básicas.
- La reproducción de diferentes esquemas ritmos en compás de 2/4, 3/4 y 4/4.
- La coordinación del canto con la percusión corporal y el movimiento.
- El trabajo en grupo.

Percusión corporal

Palacios (1995) concibe la percusión corporal como una combinación rítmica entre música y danza que utiliza los sonidos del cuerpo producidos por palmas, golpes, pisadas y voces. Así, se puede afirmar que la percusión corporal es una disciplina que consiste en la emisión de diferentes sonidos y ritmos que se producen al percutir con las diferentes partes del cuerpo incluyendo el uso de la voz. De esta forma, se proporciona a los alumnos una experiencia activa con la que se trabajan la coordinación motriz, la precisión rítmica, así como las habilidades comunicativas y sociales (Naranjo, 2004; Zimmermann, 1999).

Además, la percusión corporal es un recurso formativo-musical que favorece la creatividad de los alumnos (Bartal, 2003; Frega, 1996).

Los sonidos más característicos que se pueden producir con el cuerpo son los siguientes (Sanjosé, 1997):

- Manos: con las manos se baten palmas. Se pueden producir variedad de efectos sonoros dependiendo de la forma de palmear.
- Pies: diversas formas de golpear con los pies contra el suelo.
- Muslos o Rodillas: se percute con las dos palmas de las manos en los dos muslos o una sola mano alternando los muslos.
- Chasquido de dedos (pitos): se realiza deslizando el dedo pulgar y el dedo corazón con ambas manos a la vez o con una sola.
- Voz: se puede cantar y emitir diferentes efectos de sonidos.

Ejercicio previo

Los ejercicios que aparecen a continuación han sido adaptados de la propuesta didáctica sobre percusión corporal del profesor Naranjo (2001, 2004, 2006).

Estas actividades comienzan con la presentación del compás de 2/4, si bien, en los anexos 1, 2, 3 y 4 aparecen adaptadas para su realización en los compases de 3/4 y 4/4.

Inicialmente se dispone al grupo de alumnos sentados en círculo. Una vez colocados el profesor reproduce un modelo rítmico compuesto por dos negras, las cuáles se interpretarán por medio de una palmada que coincide con la parte fuerte del compás, seguida de un golpe en el pecho en la segunda parte. Los alumnos deberán repetir este modelo imitando al profesor. Es conveniente comenzar el ejercicio en una velocidad moderada. Igualmente es necesario controlar el tempo para que los alumnos no vayan más rápido o más lento, puesto que la dificultad del ejercicio radica en mantener un tempo estable. Para ello se puede utilizar el metrónomo. De forma esquemática se presenta el ejercicio en la siguiente tabla:

Compás 2/4	1	2
Ritmo		
Percusión	Palmada	Golpe en el pecho
Tempo		
Posición de partida	Sentados en círculo	

Tabla 2. Compás de 2/4 a ritmo de negras.

¿Cómo te llamas?

La siguiente fase de esta experiencia esta enfocada hacia el trabajo de la desinhibición y la confianza del grupo de

alumnos por medio de un sencillo ejercicio rítmico que les permitirá conocer el nombre de sus compañeros y presentarse. Esta propuesta servirá para experimentar una forma diferente de comunicación entre ellos, favoreciendo además el desarrollo del trabajo en grupo de forma cooperativa (Castilho, 2004).

Una vez asimilado el ritmo de negras en compás de 2/4 del ejercicio que se ha realizado previamente, el profesor explicará el procedimiento a seguir en esta nueva actividad que consiste en realizar la siguiente pregunta; *¿Cómo te llamas? Cómo*, coincide con el primer tiempo del compás que representa la parte fuerte en la que se emitía una palmada, *te llamas*, se canta en el segundo tiempo del compás que coincide con la parte débil y el golpe en el pecho. A esta pregunta responde el compañero que esta situado a la derecha; *me llamo Roberto. Me llamo*, se articula en el primer tiempo del compás coincidiendo con la palmada y *Roberto*, se dice en el segundo tiempo conjuntamente con el golpe en el pecho. De este modo, pregunta al siguiente; *¿Cómo te llamas?* y así sucesivamente hasta que se completa el círculo. En la tabla 3 se muestra este ejercicio de forma sinóptica.

Compás 2/4	1	2	1	2
Ritmo				
Percusión	Palmada	Golpe en el pecho	Palmada	Golpe en el pecho
Voz	¿Cómo	te llamas?	Me llamo	Roberto


Tempo	
Posición de partida	Sentados en círculo

Tabla 3. ¿Cómo te llamas? en compás de 2/4.

Una variante del ejercicio anterior consiste en omitir la pregunta y decir directamente *Me llamo Roberto, Me llamo Juan*, así hasta completar el círculo. De forma esquemática este ejercicio se realizaría como se indica a continuación:





Compás 2/4	<u>1</u>	2	<u>1</u>	2
Ritmo				
Percusión	Palmada	Golpe en el pecho	Palmada	Golpe en el pecho
Voz	Me llamo	Roberto	Me llamo	Juan
Tempo				
Posición de partida	Sentados en círculo			

Tabla 4. Variación de ¿Cómo te llamas? en compás de 2/4.

Para incrementar la dificultad del ejercicio introduciremos golpes en el suelo con los pies, que también se pueden emplear en las actividades previas, modificando al mismo tiempo el patrón rítmico de las negras por el de dos

corcheas y negra, como se muestra esquemáticamente en la siguiente tabla:

Compás 2/4	1	2	1	2
Ritmo				
Percusión	Palmada	Golpe en el pecho	Palmada	Golpe en el pecho
Pies	 izquierdo	 derecho	 izquierdo	 derecho
Voz	Me llamo	Roberto	Me llamo	Juan
Tempo				
Posición de partida	Sentados en círculo			

Tabla 4. ¿Cómo te llamas? con pies.

Fonemas rítmicos

Para profundizar en el trabajo del ritmo se emplearán los fonemas rítmicos. Este procedimiento consiste en la práctica del ritmo por medio de la asociación de una serie de silabas con sus respectivas figuras musicales. Este sistema creado originariamente por Jacques Chev e, fue adaptado y simplificado por Kodály para apoyar la práctica rítmica en su método (Aguirre & de Mena, 1992).

En la tabla 5 aparecen una serie de figuras musicales básicas asociadas a dichos fonemas.


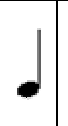


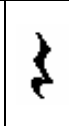
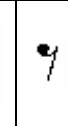

						
ta_a	ta	ti-ti	si-il	sil	-	ti-ta-ti


Tabla 5. Fonemas rítmicos.







Lectura rítmica

Los ejercicios que aparecen a continuación están estructurados en dos grados de dificultad que dependen de los esquemas rítmicos propuestos. En principio se utilizarán las figuras de blancas, negras y corcheas con sus respectivos silencios (ver ejercicio 1), y posteriormente se introducirán las síncopas (ver ejercicio 2). La velocidad inicial será de negra = 76, incrementando progresivamente la velocidad. Para mantener la pulsación se puede emplear la palmada y el golpe en el pecho, así como los golpes con los pies que se han trabajado en los ejercicios anteriores.

Los diferentes patrones rítmicos que se han establecido en estos ejercicios sirven a modo de ejemplo siendo necesario ampliarlos por medio de la invención de nuevos modelos de cada uno de ellos (Pascual, 2002). Para la asimilación e interiorización de los mismos serán necesarias varias sesiones de trabajo.

Ejercicio 1:

 = 76

2 4						
--------	---	---	---	---	---	---

2 4						
--------	--	--	--	--	--	--

2 4						
--------	--	--	--	--	--	--

2 4						
--------	--	--	--	--	--	--

Ejercicio 2:

= 76

2 4						
--------	--	--	--	--	--	--

2 4						
--------	--	--	--	--	--	--

2 4						
--------	--	--	--	--	--	--

2 4					

Por otra parte, también se pueden plantear ejercicios a dos voces como el que se presenta a continuación.

= 76

2 4						

2 4						

Improvisación

Una vez que los alumnos han asimilado los ejercicios anteriores, se realizarán esquemas rítmicos improvisados para fomentar la creatividad y la autoexpresión de los alumnos (Bottini & Grossman, 2005). Se trata de imitar, por medio de los fonemas rítmicos, esquemas que se realizan de forma improvisada. En principio, el modelo a seguir sería el del profesor que explicará la actividad a los alumnos utilizando las figuras de negras y corcheas, incrementando el nivel de

dificultad por medio de síncopas, silencios y semicorcheas. Posteriormente se deja que cada alumno improvise sus propios ritmos y sea el modelo a seguir por sus compañeros. Sentados en círculo el profesor realizará un patrón rítmico compuesto siempre por dos compases al que los alumnos responderán por imitación. A continuación se muestra este ejercicio de forma esquemática:














Compás 2/4	1	2	1	2
Ritmo				
Percusión	Palmada	Golpe en el pecho	Palmada	Golpe en el pecho
Pies	 izquierdo	 derecho	 izquierdo	 derecho
Voz	ta	ta	ti-ti	ta
Tempo	 = 76			
Posición de partida	Sentados en círculo			

Tabla 6. Improvisación sobre los modelos rítmicos presentados.

Seguidamente, se muestran algunos patrones rítmicos orientativos, si bien se pueden emplear los que se han practicado en el apartado anterior.

2 4		
	ti-ti ta	ta ta

2 4		
	ta ti	ti-ti ta

2 4		
	ti ta ti	ta ta



2 4		
	ta ti-ti	ta ti

Tabla 7. Modelos rítmicos orientativos.

Conclusión

El trabajo del ritmo por medio de las diferentes actividades que se han expuesto conforman un recurso didáctico atractivo, que adecuado al nivel y las necesidades de los alumnos se convierte en una herramienta útil en el desempeño de la labor docente del maestro/a. Además, sirven para que los alumnos sean los protagonistas de su aprendizaje musical. Por otra parte, el formato de los cuadros sinópticos que aparecen en el desarrollo de cada actividad,

favorece la creación de nuevos modelos rítmicos y la elaboración de materiales acordes a la realidad particular de cada grupo de estudiantes, favoreciendo de este modo la creatividad, autoexpresión, sensibilidad, sentido rítmico y socialización de los niños, circunstancias que se han tenido muy presentes en la revisión y elaboración de las actividades que se han presentado.

Referencias

- Aguirre, O., & de Mena, A. (1992). *Educación Musical. Manual para el profesorado*. Málaga: Aljibe.
- Arguedas, C. (2004). La expresión corporal y la transversalidad como un eje metodológico construido a partir de la expresión artística. *Revista Educación* 28(1), 123-131.
- Bartal, L. (2003). Body as an Instrument for Artistic Exploration and Change: An Invitation to Experience. *Lifelong Learning in Europe*, 8(2), 38-43.
- Bottini, M., & Grossman, S. (2005). Center-Based Teaching and Children's Learning: The Effects of Learning Center on Young Children's Growth and Development. *Childhood Education*, 81(5), 274.
- Castilho, C. (2004). Crecer en grupo a través de la expresión corporal. *Escuela Abierta*, 7, 201-224.
- Conde, J. L., Martín, C., & Viciano, V. (1997). *Las canciones motrices. Metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en educación infantil y primaria a través de la música*. Barcelona: INDE.
- Frega, A. L. (1996). *Música para maestros*. Barcelona: Graó.
- Fuentes, P., & Cervera, J. (1989). *Pedagogía y didáctica para músicos*. Valencia: Editorial Piles.
- Hemsy de Gainza, V. (2003). La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Hamilton, H. J. (2005). Echos from a Teaching Adventure in China. *Teaching Music*, 13(2), 24.
- Jorquera, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *LEEME*, 14. Disponible en:

<http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera.pdf>. (Consultado el 24/11/2008).

- Lorenzo, O., & Herrera, L. (2000). La expresión corporal con ropaje musical. En J. Granda (Coord.), *Educación Física Siglo XXI. Actualidad laboral y profesional del sector e la actividad física y el deporte año 2000* (pp. 163-172). Barcelona: CIMS 97.
- Miró, C. (2001). Levels of Integration of the Kodály Concept in the Music Education in Spain. *International Kodály Society Bulletin*, 26(1), 3-12.
- Ördög, L. (2000). *La educación musical según el sistema Kodály*. Valencia: Rivera Editores.
- Palacios, F. (1995). Música de verano. *Eufonía*, 1, 117-129.
- Pascual, P. (2002). *Didáctica de la Música*. Madrid: Pearson.
- Prescott, J. O. (2005). Music in the Classroom: A User's Guide for Every Teacher. *Instructor*, 114(5), 29-30.
- Romero, F. J. (2001). Propuestas didácticas en base a los sistemas Bodypercussion y Ta Ke Na. *Música y educación*, 47, 37-50.
- Romero, F. J. (2004). "Body Music-Body Percussion" Propuestas didácticas sobre psicomotricidad rítmica. *Música y educación*, 60, 53-80.
- Romero, F. J. (2006). Body music! Body Percusión! Didáctica de la percusión corporal. *Música y educación*, 68, 49-88.
- Sanjosé, V. (1997). *Didáctica de la expresión musical para maestros. Según el cuestionario establecido para la titulación de: Maestro Especialista en Educación Musical*. Valencia: Piles.
- Schinca, M. (2003). *Manual de psicomotricidad, ritmo y expresión corporal*. Madrid: CissPraxis.
- Torres, J. (1992). *Fundamentos de Educación Física para la Educación Primaria*. Granada: Rosillo.
- Zimmermann, J. (1999). *Die Welt der Körperpercussion*. Salzburg, Austria: Fidula – Verlag.



Anexos

Anexo 1. ¿Cómo te llamas? En compás de 3/4.

Compás ¾	1	2	3	1	2	3
Ritmo						
Percusión	Golpe Muslo-Palma	Pito mano derecha	Pito mano izquierda	Golpe Muslo-Palma	Pito mano derecha	Pito mano izquierda
Voz		¿Cómo	te llamas?		Me llamo	Roberto
Tempo	 = 76					
Posición de partida	Sentados en una silla en círculo					

Tabla 8. ¿Cómo te llamas? en compás de 3/4.

Anexo 2. ¿Cómo te llamas? En compás de 4/4.

Compás 4/4	1	2	3	4
Ritmo				
Percusión corporal	Golpe en los muslos	Palmada	Pitos mano derecha	Pitos mano izquierda


Voz	¿Cómo	te llamas?	Me llamo	Roberto
Tempo				
Posición de partida	Sentados en una silla en círculo			

Tabla 9. ¿Cómo te llamas? en compás de 4/4.

Anexo 3. ¿Cómo te llamas? En compás de 4/4. 1ª Variación.

Compás 4/4	<u>1</u>	2	<u>3</u>	4
Ritmo				
Percusión corporal	Golpe en los muslos	Palmada	Pitos mano derecha	Pitos mano izquierda
Voz	¿Cómo	te llamas?	Me llamo	Roberto
Tempo				
Posición de partida	Sentados en una silla en círculo			

Tabla 10. 1ª Variación de ¿Cómo te llamas? en compás de 4/4.

Anexo 4. ¿Cómo te llamas? En compás de 4/4. 2ª. Variación.

Compás 4/4	<u>1</u>	2	<u>3</u>	4
Ritmo				
Percusión corporal	Golpe en los muslos	Palmada	Pitos mano derecha	Pitos mano izquierda
Voz	¿Cómo	te llamas?	Me llamo	Roberto
Tempo				
Posición de partida	Sentados en una silla en círculo			

Tabla 11. 2ª Variación de ¿Cómo te llamas? en compás de 4/4.

Anexo 5. Fonemas rítmicos II.




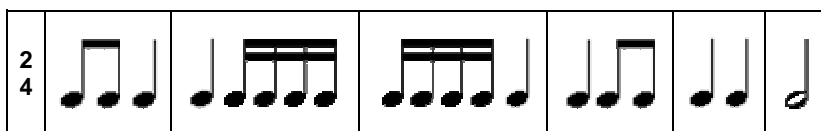
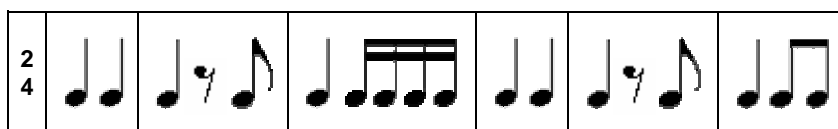
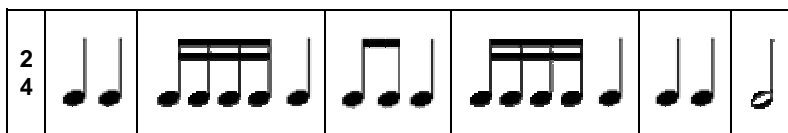
		
ti-ri-ti-ri	ti ti-ri	ti-ri ti

Tabla 10. Fonemas rítmicos II.

Ejercicio 1:



Ejercicio 2:



2 4						
--------	--	--	--	--	--	--

2 4						
--------	--	--	--	--	--	--

Capítulo 9

Lenguaje y Música. Desarrollo de la conciencia fonológica a través de canciones infantiles

***Lucía Herrera Torres¹
Oswaldo Lorenzo Quiles²***

Introducción

El objetivo principal del presente trabajo es presentar diferentes actividades de estimulación del desarrollo de la conciencia fonológica y el lenguaje a través de canciones dado que, como diferentes estudios ponen de manifiesto, existe relación entre las habilidades de conciencia fonológica y las destrezas musicales (Anvari, Trainor, Woodside, & Levy, 2002; Lamb & Gregory, 1993; Peynircioğlu, Durgunoğlu, & Öney-Küsefoğlu, 2002), así como entre determinadas habilidades musicales, como la percepción del ritmo o del tono, y la lectura (Barwick, Valentine, West, & Wilding, 1989; Douglas & Willats, 1994).

1. Marco Teórico

1.1. Procesamiento cognitivo de la música: semejanzas con el procesamiento del lenguaje

Schön & Besson (2002) postulan que una representación cognitiva musical completa requiere de la integración de tres dimensiones: melodía, armonía y organización rítmica. También señalan que existen dos

¹ Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación – Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada, España).

² Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal – Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada, España).

posturas respecto a la relación de las dos primeras con la última. Una defiende que la melodía y la armonía contribuyen de forma conjunta a la organización rítmica de la música y otra que ni la melodía ni la armonía pueden activarse sin dicha organización rítmica.

En cualquier caso, melodía, armonía y ritmo son vectores que aparecen dibujados en la mayoría de las investigaciones sobre percepción musical, las cuales se pueden agrupar en torno a dos vertientes:

- 1) Aquéllas que defienden que el tono y la duración se codifican de forma conjunta en el sistema cognitivo.
- 2) Las que defienden una codificación independiente.

La interacción entre el procesamiento tonal y temporal se ha demostrado suficientemente en la investigación psicológica cognitiva (Nittono, Bito, Hayashi, Sakata, & Hori, 2000). Sin embargo, siguiendo el segundo grupo de investigaciones, los mecanismos neuronales subyacentes al tono y el procesamiento rítmico pueden ser independientes. De hecho, existe una fuerte evidencia procedente de múltiples estudios neuropsicológicos que apuntan en esta dirección. Por ejemplo, Peretz (1990) encontró que pacientes con el hemisferio derecho dañado mostraban un déficit selectivo en el procesamiento del tono, mientras que lesiones en el hemisferio izquierdo implicaban un déficit en el procesamiento temporal.

Por su parte, Schön & Besson (2002) apuntan que el procesamiento del tono y la duración pueden tener lugar de forma independiente. La habilidad de los sujetos de su estudio para focalizar la atención en una dimensión mientras obviaban la otra indica que los procesos implicados en cada una de estas dimensiones son estructural y funcionalmente independientes. La originalidad de este estudio radica en que examina el procesamiento del tono y la duración en la lectura musical usando métodos tanto electrofisiológicos (potenciales evocados relacionados, ERP) como conductuales (tiempo de respuesta). Concretamente, se presentaba en la pantalla de un ordenador un pentagrama que comprendía una signatura de tono y tiempo, y los sujetos tenían que señalar en el

ordenador cuál de las cuatro posibilidades que se le mostraban era la más adecuada en términos de tonicidad o duración. Después se presentaba una nota musical *objetivo* y los sujetos tenían que emitir un juicio sobre su congruencia o no con el pentagrama aparecido anteriormente, en la dimensión que ellos habían analizado previamente (tono o duración).

Los resultados obtenidos a través tanto de los potenciales evocados (ERP) como de los tiempos de respuesta indicaron que el tono y la duración se procesan de forma independiente. Así, el tiempo de respuesta era más corto con el tono que con la duración y para los ítems musicales que eran congruentes que para los incongruentes. En el registro de los potenciales evocados destacaban diferencias entre la tarea a realizar, tono o duración.

Gómez-Ariza, Bajo, Puerta-Melguizo, & Macizo (2000a) han intentado delimitar la importancia de distintas características musicales en la manera en que percibimos y recordamos piezas musicales. Parten del supuesto de que la música y el lenguaje ofrecen similitudes en su estructura y que, por lo tanto, es posible agrupar las distintas variables musicales igual que los distintos niveles implicados en el lenguaje. Esto permite identificar fonología, sintaxis y semántica, tanto en el lenguaje como en la música (v. tabla 1).

NIVEL	LENGUAJE	MÚSICA
FONOLOGÍA	Combinación de sonidos o fonemas, coarticulación.	El contorno, los intervalos y la tonalidad determinan la combinación de los sonidos que componen la música.
SINTAXIS	Segmentación y reglas organizativas o gramaticales.	Patrón rítmico, acentos y reglas de formación son esenciales en los procesos de segmentación de una pieza musical.
SEMÁNTICA	Significado del lenguaje.	Jerarquías tonales estructuran y organizan la música y generan expectativas musicales. Son fundamentales en la escucha e interpretación de la música y, junto con factores expresivos como el tempo o el timbre, generan respuestas afectivas a la música.

Tabla 1. Estructura del lenguaje y la música (adaptado de Gómez-Ariza et al., 2000a).

Gómez-Ariza et al. (2000a) parten de este paralelismo e intentan revisar de forma sistemática distintas características de la música y su relación con los procesos de percepción y memoria.

- 1) *Nivel Fonológico*. Igual que tenemos que conocer e identificar los sonidos constituyentes del lenguaje, es necesario estudiar las reglas de combinación de tonos que van a determinar la manera en que percibimos y recordamos una melodía. A pesar de que tanto el contorno como el tamaño de los intervalos influye en la representación de la melodía (Dewitt & Crowder, 1986), parece que son las relaciones tonales las que determinan las reglas de combinación de sonidos. Dichas relaciones aportan estabilidad a una pieza musical y determinan las relaciones de disonancia y consonancia de la misma. De modo que, aunque en un primer momento se codifica el contorno de una melodía, a largo plazo ésta se representa mediante relaciones tonales que organizan la aparición de las notas y el intervalo entre las mismas (Dowling, 1994).
- 2) *Nivel sintáctico*. En este nivel de representación se incluyen aquellos estudios que intentan identificar el sistema de reglas que organiza el conjunto de notas y acordes que componen un fragmento musical (Chiappe & Schmucker, 1997). Tienen cabida aquí los estudios sobre el papel del patrón rítmico (Herbert & Peretz, 1997), de los acentos (Boltz, 1998) o de las reglas de formación de una pieza musical (Boltz & Jones, 1986). El patrón rítmico junto con la estructura tonal parecen desempeñar un papel importante en el agrupamiento y separación de segmentos musicales.
- 3) *Nivel semántico*. Este tercer nivel de representación incluye aquellos elementos musicales que determinan su significado. De la tonalidad y su combinación con otros factores expresivos como el tempo, matices, etc., se crean expectativas que van a determinar el significado emocional de la música y su representación semántica. La teoría conexionista de Bharucha (1987)

y la teoría de los esquemas de Mandler (1984) se centran en cómo se generan expectativas musicales y cómo su ruptura se traduce en distintos estados emocionales.

- Según la teoría conexionista (Bharucha, 1987), cuando se escucha una variación de una pieza musical con la que estamos familiarizados, ésta nos resulta a la vez sorprendente y conocida, debido a la activación de dos clases de expectativas: expectativas esquemáticas, automáticas, que están determinadas por la cultura musical del sujeto y que se generan por un sistema que ha aprendido a esperar eventos muy probables; y expectativas verdaderas provocadas por elementos concretos de la música que se escucha en un momento determinado y que serían generadas por un sistema que ha aprendido esa pieza particular. La activación de esquemas armónicos globales (culturales) genera, por lo tanto, expectativas de sonoridad, de modo que la confirmación o la ruptura de estas expectativas son elementos esenciales para transmitir significado emocional.
- Según la teoría de los esquemas de Mandler (1984), cuando una pieza no alcanza nuestras expectativas, es incongruente con nuestros esquemas, esta discrepancia se traduce en un incremento del nivel de activación o *arousal*. Para este autor, la respuesta del sistema nervioso simpático a las discrepancias o interrupciones es lo que inicia y aporta intensidad a la evaluación emocional del hecho. El grado de intensidad emocional dependerá del grado de discrepancia entre las expectativas del oyente y la música que se interpreta. Si se consigue la asimilación en los esquemas, el resultado es una evaluación emocional positiva de la obra, pero si no pueden

tener lugar ni la asimilación ni la acomodación de los esquemas, la experiencia afectiva es negativa.

Con lo descrito hasta el momento, se ha intentado demostrar que los niveles de representación del lenguaje y la música son similares, de modo que se puede analizar la música igual que el estudio del lenguaje, es decir, tal como señala la perspectiva psicolingüística. Desde esta teoría se pueden establecer tres niveles de representación: fonológico, sintáctico y semántico. Además, se han descrito los elementos que forman parte y determinan cada uno de estos niveles de representación. Sin embargo, surge una serie de preguntas después de haber descrito este hecho: ¿existen otros aspectos comunes?, ¿comparten música y lenguaje iguales estructuras de memoria?

Un aspecto estudiado en la literatura consultada es la integración en la memoria de canciones y sus respectivos textos. Serafine, Davidson, Crowder, & Repp (1986) defienden la existencia de una representación en la memoria, que integra tanto al texto como a la propia melodía, de modo que el texto produce un efecto prosódico en la secuencia sonora, destacando los acentos, las pausas o los decaimientos de los tonos que la integran. La melodía, por su parte, influye en la letra de la canción, realzando la pronunciación de ciertas palabras que coincidan con destacados elementos melódicos. Serafine et al. (1986) relacionan su teoría con la hipótesis de la especificidad de la codificación de Tulving (1983), defendiendo así que el aprendizaje conjunto del texto y la melodía facilitará la posterior recuperación de uno u otro cuando uno de los dos elementos se utilice como clave.

Sin embargo, Gómez-Ariza, Bajo, Puerta-Melguizo, & Macizo (2000b) apuntan que uno de los aspectos que diferencia la música del lenguaje es el gran poder potencial mnemónico de la música. Recordar canciones es, para muchas personas, más fácil que recordar prosa, e incluso recordar, por ejemplo, las tablas de multiplicar dentro de una melodía es más sencillo, por lo que la música puede proporcionar una estructura estable en la que la información verbal puede quedar fuertemente asociada (Cohen, 1996).

Puesto que parece existir una relación en las representaciones en memoria entre música y lenguaje, se podría pensar que la música y el lenguaje comparten los mecanismos de almacenamiento a corto plazo. Tal como señalan Gómez-Ariza et al. (2000b), los estudios que han intentado abordar los aspectos referentes al procesamiento y almacenamiento temporal de material musical no están coordinados y no parten de los mismos supuestos. En este sentido, Baddeley (1986) considera dentro del lazo fonológico el tratamiento de la información musical, mientras que Pechmann & Mohr (1992) defienden la existencia de un subsistema independiente. Además, se han empleado procedimientos diferentes (comparar tonos, retener melodías), materiales distintos (tonos aislados, secuencias de tonos, canciones con letras) y sujetos no comparables (expertos y no expertos). A pesar de ello, todos los estudios muestran ciertas semejanzas en la forma en que se procesa la música y el lenguaje, de forma que se producen interferencias entre los tipos de materiales presentados a los sujetos y tienen lugar ciertos fenómenos conocidos con material verbal o incluso visual cuando los estímulos son musicales. Así, fenómenos similares a los efectos de superioridad de la palabra o al de restauración del fonema aparecen en el reconocimiento de melodías.

Salomé & Baddeley (1989) encontraron, de este modo, que escuchar música vocal interfiere en la retención de secuencias de dígitos, presentados visualmente, casi tanto como escuchar palabras de una lengua extranjera. La música instrumental perjudicaba significativamente menos el nivel de ejecución, aunque el recuerdo era peor en este caso que en los grupos control de silencio o ruido. Estos autores se basan en este último hecho, es decir, en la interferencia de la música instrumental, para apoyar su hipótesis de que el lazo tonal, defendido como independiente por Pechmann & Mohr (1992), y el lazo fonológico no sean del todo independientes. Sugieren que podría existir algún solapamiento entre los mecanismos funcionales implicados en la retención de secuencias tonales y los destinados a la retención de material verbal.

Para Gómez-Ariza et al. (2002b), existen procesos de abstracción que median la percepción y el recuerdo de la música, de la misma forma que ocurre con el lenguaje, por lo que no se recuerda el patrón melódico exacto de una pieza musical, las notas precisas o el tamaño concreto de los intervalos que la componen, sino que su recuerdo depende de estructuras de más alto nivel, como el contorno o la tonalidad (Halpern, 1988).

Además, existen características estructurales del lenguaje que aparecen también en la música: la importancia de la frase como unidad de procesamiento y los fenómenos de agrupamiento y segmentación parecen ser similares en los procesos de comprensión y reconocimiento de música y lenguaje.

En un primer momento se pensaba, en los estudios realizados a través de la técnica de escucha dicótica, que el oído derecho (hemisferio izquierdo) era mejor en el reconocimiento de estímulos lingüísticos, mientras que el oído izquierdo (hemisferio derecho) lo era para los estímulos musicales. Sin embargo, se ha encontrado una lateralidad respecto a los estímulos lingüísticos (Geffen & Quinn, 1984) pero no para los musicales, es decir, se han encontrado ventajas en el reconocimiento de estímulos musicales presentados a través del oído derecho, del oído izquierdo e, incluso, igualdad entre ambos oídos (Peretz, 1989). Esta discrepancia puede deberse a una serie de variables como la experiencia musical de los sujetos o el tipo de actividad que tienen que realizar. Así, Fabro, Brusafarro, & Bava (1990) encontraron que los no músicos presentan una mayor lateralización derecha, mientras que los músicos expertos tienen una lateralización izquierda o ausencia de asimetría.

Bever & Chiarello (1974) han señalado que las diferencias entre músicos y no músicos pueden estar en la orientación más analítica que presentan los primeros ante estímulos musicales. En el procesamiento analítico (recordar melodías que sólo varían en un tono) los músicos manifiestan una ventaja del oído derecho (hemisferio izquierdo). Sin embargo, los no músicos manifiestan una dificultad para

discriminar entre melodías y muestran una ventaja del oído izquierdo (hemisferio derecho).

Por su parte, MacKinnon & Schellenberg (1997) han puesto de relieve la existencia de una asimetría entre el oído izquierdo y el derecho en función de si la tarea es analítica (discriminar tonos dentro de melodías) u holística (determinar el número de notas en un acorde, reconocer melodías familiares o el contorno de secuencias musicales nuevas).

Por último, Peretz & Morais (1988) encontraron que si la tarea requiere el reconocimiento de un patrón rítmico se produce una superioridad del oído derecho (hemisferio izquierdo). Por el contrario, si la tarea implica reconocer el patrón melódico, los músicos presentan una ventaja del oído izquierdo (hemisferio derecho).

Hasta el momento, se ha descrito que existen distintos aspectos en la música, como el tono y la duración, que no se procesan de forma global sino independientemente. Asimismo, se ha determinado que aspectos como la fonología, sintaxis y semántica son unidades de procesamiento comunes a la música y el lenguaje, además de poder compartir éstos ciertas estructuras de almacenamiento a corto plazo. Pero ¿cuáles son concretamente los centros cerebrales implicados en el procesamiento musical?

Estudios recientes de neuroimagen sobre el procesamiento del lenguaje (con estimulación auditiva) han demostrado que las áreas temporal y frontal de ambos hemisferios están implicadas en el procesamiento del habla, con una mayor implicación del hemisferio izquierdo para el procesamiento de los rasgos sintácticos (Friederici, Meyer, & Cramon, 2000) y una dominancia del hemisferio derecho en el procesamiento de la prosodia (Meyer, Alter, Friederici, & Cramon, 2000). Por su parte, en el procesamiento musical se ha demostrado la implicación de determinadas áreas, conocidas por su implicación en el procesamiento del lenguaje, en la escucha de melodías (Peretz, Kolinsky, Tramo, & Labrecque, 1994) y de canciones simples (single), dichas áreas se han localizado en la región cerebral temporal (Liegeois-Chauvel, Peretz, Babaie, Laguitton, & Chauvel,

1998) y también en zonas frontales (Zatorre, Evans, Meyer, & Gjedde, 1992).

Cuando se realizan tareas en la memoria de trabajo de entonación tonal se produce una interacción entre el *cortex* frontal y temporal y entre los *cortex*s frontales (Zatorre, Evans, & Meyer, 1994). Concretamente, se ha demostrado que están implicados en el procesamiento musical el giro temporal superior (Platel, Price, Baron, Wise, Lambert, Frackowiak, Lechevalier, & Eustache, 1997) y la porción anterior del hemisferio derecho, incluyendo probablemente el lóbulo frontal derecho (Shapiro, Grossman, & Gardner, 1981).

La implicación de las áreas de Broca y Wernicke en el procesamiento musical no se había puesto de relieve hasta hace poco. Esto puede deberse al hecho de que los estudios previos empleaban únicamente una parte de los estímulos musicales empleados, sin embargo, la música tonal occidental se caracteriza por ser principalmente múltiple (Blood, Zatorre, Bermúdez, & Evans, 1999).

El estudio de Koelsch, Gunter, Cramon, Zysset, Lohmann, & Friederici (2002) puede aportar cierta clarificación a esta pregunta. Su objetivo era investigar los correlatos neurológicos del procesamiento de la música. Para ello, se presentaban secuencias de acordes (grupos de notas o sonidos musicales) a los sujetos, que infrecuentemente contenían eventos musicales inesperados. Estos eventos activaban las áreas de Broca y Wernicke, el surco temporal superior, el giro de Heschl, el plano tanto polar como temporal, así como el *cortex* insular superior anterior. Como ha sido expuesto, se había demostrado en estudios previos que algunas de estas estructuras cerebrales están implicadas en el procesamiento de la música, pero la red cortical que implican todas estas estructuras se había postulado anteriormente como específica del procesamiento del lenguaje.

La investigación a través de técnicas de neuroimagen de Koelsch et al. (2002) muestra que la red cortical conocida como base del procesamiento del lenguaje es un dominio menos específico de lo que inicialmente se pensaba. En

esencia, los resultados de este estudio indican que el procesamiento de la música cuenta con una red cortical que comprende estructuras del lóbulo fronto-lateral y anterior, así como temporal posterior de ambos hemisferios. Según estos autores, los hallazgos encontrados tienen distintas implicaciones:

- 1) Debido a que la red parece ser muy similar a la red conocida como el sustrato del procesamiento lingüístico auditivo, los resultados sugieren que la información auditiva secuencial se procesa por estructuras cerebrales que son dominios menos específicos de lo que hasta ahora se pensaba. Al respecto, este trabajo señala que no existe una dicotomía entre el procesamiento de la música y el procesamiento lingüístico auditivo, sino, más bien, una superposición, particularmente cuando nos centramos en los aspectos suprasegmentales del procesamiento secuencial.
- 2) Los elementos musicales del habla juegan un papel crucial en la adquisición del lenguaje (Trehub, Schellenberg, & Hill, 2000). Este hecho puede tener nuevas implicaciones didácticas y terapéuticas.
- 3) La música tiene, como lenguaje, una dimensión sintáctica y semántica.
- 4) Los participantes de este estudio no eran expertos, no eran músicos, por lo que no sabían tocar ningún instrumento ni habían recibido lecciones de canto. Esto pone de manifiesto una sorprendente respuesta de sensibilidad musical en los cerebros de no músicos.

A modo de conclusión, dado que existe cierto solapamiento entre el procesamiento lingüístico y musical, sobre todo en lo referente a los aspectos suprasegmentales, puede que la estimulación musical favorezca el desarrollo y activación de las áreas lingüísticas. De este modo, las actividades musicales, como por ejemplo canciones o melodías, podrían mejorar la competencia lingüística de los niños.

1.2. Habilidades de Conciencia Fonológica y Educación Musical

Las habilidades de procesamiento fonológico hacen referencia a la capacidad para utilizar la información fonológica, o información basada en la estructura sonora del lenguaje oral, para el procesamiento del habla y del lenguaje escrito (Passenger, Stuart, & Terrel, 2003). Se suelen identificar tres tipos de habilidades de procesamiento fonológico: la conciencia fonológica, la memoria verbal a corto plazo y la velocidad de acceso a la información fonológica almacenada en la memoria a largo plazo (Anthony, Williams, McDonald, & Francis, 2007; Savage, Frederickson, Goodwin, Patín, Smith, & Tuersley, 2005).

Existe consenso en que la conciencia fonológica, la más estudiada de las tres habilidades, se refiere a la habilidad para reconocer, discriminar y manipular las diferentes unidades que componen el lenguaje. La conciencia fonológica comprende la habilidad para identificar las sílabas (conciencia silábica), las unidades intrasilábicas arranque y rima (conciencia intrasilábica) y los fonemas (conciencia fonémica). Además, también se considera un nivel rudimentario de conciencia fonológica, como es la sensibilidad a la rima léxica y la aliteración (Defior & Herrera, 2003).

Algunas habilidades de conciencia fonológica se desarrollan antes del aprendizaje de la lectura, como por ejemplo, la conciencia silábica (Herrera & Defior, 2005), mientras que el desarrollo de niveles más elevados, como la conciencia fonémica, implica que los niños tengan contacto con el aprendizaje de un sistema alfabético. En este sentido, el desarrollo del lenguaje escrito contribuye en sí mismo al desarrollo de la conciencia fonémica (Anthony & Francis, 2005; Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola, & Nurmi, 2004). Así mismo, el entrenamiento en conciencia fonológica en edades tempranas favorece la adquisición de la lectura y la escritura (Castiglioni-Spalten & Ehri, 2003; McCutchen, Abbott, Green, Beretvas, Cox, & Potter, 2002).

Por otra parte, diferentes estudios muestran una relación entre las habilidades de conciencia fonológica y las

destrezas musicales (Anvari et al., 2002; Lamb & Gregory, 1993; Peynircioğlu et al., 2002), así como entre determinadas habilidades musicales, como la percepción del ritmo o del tono, y la competencia lectora (Barwick et al., 1989; Douglas & Willats, 1994). Además, distintos trabajos indican que la instrucción musical mejora la conciencia fonológica de los lectores principiantes (Gromko, 2005), contribuye a la estimulación de la memoria verbal a corto plazo o memoria fonológica (Ho, Cheung, & Chan, 2003) y puede constituir un instrumento efectivo para el aprendizaje de una segunda lengua (Herrera, Defior, & Lorenzo, 2007; Herrera, Lorenzo, & Hernández, 2008; Slevc & Miyake, 2006).

Como se ha descrito previamente, en el procesamiento de la música y del lenguaje existe cierto solapamiento, tanto estructural (Koelsch et al., 2002) como funcional (Gómez-Ariza et al., 2000 a y b). Además, ciertas investigaciones relacionan habilidades musicales tempranas, nivel inicial de lectura y conciencia fonológica (Anvari et al., 2002).

Por otra parte, las características fonológicas de la lengua influyen en el tipo o nivel de conciencia fonológica que va a determinar, en mayor medida, el rendimiento lector (Aidinis & Nunes, 2002). En nuestra lengua, los límites silábicos están claramente delimitados y, como apuntan Jiménez & Ortiz (2000), la conciencia silábica juega un papel importante en los niños prelectores. En este sentido, las actividades musicales de percepción auditiva, discriminación y producción rítmica pueden ayudar al niño en la identificación y diferenciación de las sílabas.

Dentro del currículo de educación infantil, muchos de los objetivos y contenidos que se establecen en el área de expresión musical (desarrollo de la percepción auditiva, el sentido rítmico y la voz) fomentan igualmente el desarrollo del lenguaje convencional, no musical. Además, algunas de las metodologías de enseñanza-aprendizaje musical, como el método Dalcroze o la metodología Orff, se centran, sobre todo, en potenciar la percepción auditiva, el ritmo y la articulación vocal.

En este sentido, se puede integrar el desarrollo del lenguaje dentro del aula con ciertas metodologías musicales. Así, Gan & Chong (1988), examinaron el efecto de un programa anual que integraba música y lenguaje para capacitar a niños de educación infantil de Singapur en la lengua oral inglesa. Encontraron que la comunicación natural y el uso creativo de recursos y actividades basadas en las metodologías Orff y Kodaly, eminentemente rítmicas, facilitaban la adquisición del lenguaje, así como las habilidades musicales y sociales de los niños.

La idea general que se pretende transmitir es que se pueden trabajar las habilidades fonológicas de los niños a través de juegos y actividades musicales. Dado el papel de las *rimas* en el desarrollo de la conciencia fonológica, las actividades que entroncan directamente con la Educación Musical son las canciones infantiles: de cuna, de corro, juegos cantados, etc. Al cantar estas canciones se lleva a cabo un uso gratuito del lenguaje que no busca su función comunicativa, sino centrar la atención del niño en su estructura sonora (Lago, 1995). Esta función de las canciones infantiles refuerza considerablemente la sensibilidad a la rima (Bryant, Bradley, MacLean, & Crossland, 1989).

Por su parte, Goswami & Bryant (1992) afirman que un niño con capacidad para reconocer que dos palabras riman y que poseen sonidos en común debe poseer algún grado de conciencia fonológica. Además, los estudios longitudinales de Bradley & Bryant (1983, 1985) con niños de educación infantil, utilizando la tarea del elemento extraño u *odddity task*, ponen de manifiesto la existencia de un vínculo entre la percepción de la rima y el aprendizaje de la lectura. Dado que la rima es la esencia de los juegos de palabras y de las canciones infantiles, podemos considerar que las experiencias tempranas con los sonidos del habla tienen una influencia duradera e importante, de hecho, estos autores encuentran que el entrenamiento o mejora de la sensibilidad de los niños a los sonidos de las palabras influye de forma específica en la lectura.

Por otra parte, la regularidad rítmica juega un papel importante en el lenguaje y puede desarrollarse a través de la música. Así, por ejemplo, una actividad común en el entrenamiento de la *conciencia silábica*, el *tapping* o golpeteo -consistente en dar una palmada por cada una de las sílabas que tiene una palabra al mismo tiempo que éstas se pronuncian-, puede relacionarse con otra actividad característica de los métodos pedagógico-musicales de Dalcroze y Orff similar al *tapping* y que incide en la regularidad rítmica. Se trata de un juego de secuencia rítmica en el que los niños pronuncian una frase sencilla y breve haciendo coincidir cada una de las sílabas que componen esta frase con un golpe de una mano en una parte del cuerpo -muslos, pechos, hombros e incluso chasquidos, palmas, zapateo, etc.-, recurriendo a la percusión corporal y alternando las dos manos. Estas actividades que interseccionan desarrollo motor y aprendizaje lectoescritor, si bien no son concluyentes en sus resultados sí muestran, entre otros aspectos, que el desarrollo del ritmo corporal resulta ser un buen predictor del rendimiento en lectura (de Oñate & de la Rasilla, 1992).

En tercer lugar, también se puede trabajar la *conciencia fonémica* a través de actividades musicales. En este caso, son los ejercicios de *omisión de fonemas* o supresión de unidades fonémicas -por ejemplo: si le quitamos la /r/ a “rosa”, ¿qué palabra queda?- los que coinciden en la potenciación de la *conciencia segmental o fonémica*. A partir de actividades como las propuestas por el pedagogo musical belga Jos Wuitack (1992), se cantan canciones en las que el texto va asociado a determinados gestos o movimientos corporales que permanecen al tiempo que se suprimen uno o más fonemas o segmentos silábicos de las palabras que componen el texto, así como, en ocasiones, palabras completas.

Las tareas fonémicas, habitualmente las más tediosas, pueden hacerse viables en estas edades tempranas a través de las actividades musicales que propone Wuitack, pues acentúan el carácter lúdico de las tareas propuestas.

2. Actividades musicales para favorecer el desarrollo de la conciencia fonológica

La propuesta que se pretende desarrollar en el presente trabajo es la necesidad de integrar actividades musicales con tareas fonológicas en educación infantil, para favorecer el desarrollo del lenguaje, en general, y de la conciencia fonológica, en particular. En esta dirección se plantean las actividades expuestas a continuación.

En las diferentes tareas encaminadas a trabajar los distintos niveles de conciencia fonológica (rimas, sílabas y fonemas) a través de canciones infantiles se han de utilizar, de forma conjunta, canciones infantiles y láminas en las que se representen las palabras a trabajar mediante dibujos y en las que aparezca su representación escrita en letras mayúsculas. Las palabras utilizadas en las sesiones son de frecuencia media-alta (extraídas del Diccionario de frecuencias de Justicia, 1985) y la mayor parte de ellas tiene una estructura silábica consonante-vocal (CV). Además, en el nivel de conciencia fonémica sería conveniente que se trabajasen también las reglas de correspondencia grafema-fonema (RCGF).

Las canciones infantiles diseñadas poseen las siguientes características, en correspondencia con el desarrollo evolutivo musical del niño:

- Ámbito melódico de Do₃ a La₃, es decir, se emplearon seis sonidos diferentes (do, re, mi, fa, sol, la) enmarcados en el registro vocal medio (ni grave ni agudo), más cómodo en la edad de cuatro-cinco años para el canto de cualquier melodía.
- Compases binarios (2/4) y cuaternarios (4/4) simples. Estos se prestan al juego con secuencias rítmicas acordes con las manifestaciones espontáneas de tipo rítmico más frecuentes a estas edades.
- A una sola voz. De esta forma se consigue que el canto colectivo refuerce la interpretación común de la línea melódica de la canción. Además, al existir sólo una parte musical a reproducir, evitamos que

- otras posibles partes hubieran supuesto un elemento distractor para los niños.
- Empleo de diferentes textos con la misma melodía. Como señala Rodríguez (1992), a estas edades los niños disfrutaban reproduciendo exactamente una misma melodía, sin por ello cansarse de ésta. Esto permite que los niños se centren en las palabras *target*, sin necesidad de cambiar para cada una de ellas de melodía, lo que supondría una sobrecarga en su memoria de trabajo.
 - Atención a sus posibles efectos fonológicos y no estéticos. El objetivo de las tareas musicales diseñadas persigue una finalidad fonológica antes que de expresión musical.
 - Figuraciones melódicas (perfil de las melodías) sencillas, con el empleo frecuente de grados conjuntos (notas correlativas ascendente o descendentemente), que resultan más accesibles al canto en estas edades.
 - Adaptadas a la etapa de educación infantil.

2.1. Tarea de detección de rimas

La tarea está formada por 32 pares de ítems integrados por 32 palabras bisílabas y 32 trisílabas (V. **Anexo 1**). Los 16 pares que riman comparten la estructura vocal-consonante-vocal (VCV) al final de palabra. Además, en 4 pares de ítems las dos palabras son bisílabas, en 4 trisílabas, en 4 la primera palabra es bisílaba y la segunda trisílaba y en los 4 restantes a la inversa. La misma estructura tienen los 16 pares que no riman. En los pares que no riman, también se han manipulado cuatro condiciones: pares de palabras que no riman nada, pares de palabras que son asonantes, pares de palabras que comparten la última sílaba, pares de palabras que comparten al final de la palabra sus rasgos fonéticos (por ejemplo, que la consonante de la última sílaba sea oclusiva en las dos palabras). Con el niño se puede hacer, antes de realizar la tarea, el eco, para que sean conscientes de que las

palabras que terminan igual comparten el eco. Se puede hacer un juego en el que se le explique al niño que las palabras que terminan igual son amigas y las que no, no son amigas. Después se puede comenzar a cantar cada pequeña melodía de forma conjunta con un adulto (profesor, padre, madre...), presentando las parejas de palabras (representadas en una lámina por dibujos y de forma escrita) y preguntando si son o no amigas, focalizando la atención del niño en la terminación de las palabras.

2.2. Tarea de producción de rimas

Se ha configurado un listado de 30 palabras (10 monosílabas, 10 bisílabas y 10 trisílabas) (V. **Anexo 2**). Las palabras *target* son las siguientes:

PELOTA, GOL, GOMA, CASA, PEZ, CORONA, CRUZ, SOL, GALLETA, PELO, LUZ, MAL, DADO, TREN, PALOMA, COCINA, COLA, GUITARRA, TAZA, FLOR, GUSANO, COCHE, GRAN, PAVO, CABEZA, CUNA, HELADO, FLAN, CAMELLO, GORRO

Los niños deben decir tantas palabras como se les ocurra que rimen con cada una de las palabras escuchadas.

2.3. Tarea de segmentación silábica

La tarea está formada por 30 palabras presentadas aleatoriamente (10 monosílabas, 10 bisílabas y 10 trisílabas) (V. **Anexo 3**). A los niños se les puede entregar tres pajitas: una de color rojo, otra azul y otra verde. Se les explica que las palabras tienen partes o trocitos, cada golpe de voz, y que tienen que poner una pajita por cada parte de la palabra. Además, para facilitar la identificación de las sílabas dentro de cada palabra, pueden aparecer separadas por guiones en las láminas que se utilicen.

Otra variante de esta actividad es el uso de una marioneta. La marioneta va diciendo la palabra y abre la boca tantas veces como sílabas tenga la palabra. La tarea del niño,

en este caso, consiste en decir el número de sílabas que tiene la palabra.

2.4. Tarea de unión silábica

La tarea la integran 30 palabras (15 bisílabas y 15 trisílabas), representadas por dibujos y por escrito (V. **Anexo 4**). Se explica a los niños que van a jugar a adivinar qué dibujo está escondido. Se les dice a los niños las sílabas por separado y tienen que decir la palabra resultante correspondiente al dibujo que el adulto tiene escondido detrás de su espalda. Después se les muestra el dibujo en el que también aparece la palabra escrita con las sílabas separadas por guiones.

Otra forma de realizar esta tarea es que al niño se le enseñe una lámina con tres dibujos. Después el adulto pronuncia, de forma aislada, las sílabas de una palabra. La tarea del niño consiste en seleccionar, de los tres dibujos, cuál es el que se corresponde con la palabra resultante de unir las sílabas.

2.5. Tarea de adición silábica

Se trabajan 30 palabras (15 monosílabas CV y 15 bisílabas CV) (V. **Anexo 5**). La tarea del niño consiste en añadir una sílaba de estructura CV al inicio de palabra para formar otra palabra nueva. En este caso, la lámina de apoyo se divide en dos partes, una con el dibujo y la palabra escrita inicial y la otra con el dibujo y la palabra escrita resultante. Al niño se le tapa la segunda parte del dibujo y se le pregunta qué palabra resulta si a la primera palabra, por ejemplo, “bello”, se le pone “ca” al principio.

Las palabras a emplear en esta tarea son las siguientes:

BA-LA, CA-BELLO, CA-MISA, PO-LO, MO-NO, ZA-PATO, RO-PERO, CA-FÉ, BA-LLENA, LLA-VE, RA-YO, DO-CENA, VA-CUNA, JO-YA, CHO-QUE, VI-NO, GU-SANO, HE-LADO, JE-FE, PA-TATA, HO-LA, MU-LO, PE-PINO, FI-LA, LA-VA, RE-BAÑO, SO-NIDO, CHI-NO, PE-SETA, NO-VELA.

2.6. Tarea de omisión silábica

Se trabajan 30 palabras de estructura CV (15 bisílabas y 15 trisílabas) (V. **Anexo 6**). La tarea del niño consiste en decir la palabra que resulta al eliminar la primera sílaba. Por ejemplo, se le dice: “Vamos a ver un dibujo, mira, es una cometa, aquí pone cometa. ¿Qué palabra nos queda si a *cometa* le quitamos *co*?”

Las palabras *target* son las siguientes:

CHU-LO, HI-LO, MO-LINO, MA-NO, LO-SETA, PA-CHUCHO, NA-VE, BA-TALLA, TI-LA, CHA-BOLA, SU-YO, VE-LA, CI-GARRA, PA-LA, CO-META, RA-YA, MA-LO, DE-BAJO, PE-LADO, PA-LO, GU-SANO, PA-LOMA, PI-LA, MA-DURO, PE-LO, DU-QUE, LO-CURA, CU-CHILLA, LA-MINA, CHO-QUE.

2.7. Tarea de identificación del fonema inicial

Se trata de trabajar diferentes grupos de fonemas en posición inicial de palabra (V. **Anexos 7. 1.** e **7. 2.**). Así, se pueden desarrollar las actividades con los fonemas oclusivos /p/ y /b/, los fonemas fricativos /f/ y /s/, los fonemas nasales /m/ y /n/, y los fonemas vibrantes líquidos /l/ y /r/. Para cada uno de los fonemas se han seleccionado 16 palabras, 8 de las cuales empezaban por el fonema *target* (4 bisílabas y 4 trisílabas) y 8 no (4 bisílabas y 4 trisílabas).

Al comienzo de la sesión el adulto puede escribir en la pizarra la letra, por ejemplo “p”, se le indica su nombre y su sonido. Los niños deben decir tanto el nombre como el sonido de la letra. Después se les explica que van a cantar la misma melodía de dos formas diferentes y su tarea consiste en fijarse en el sonido por el que comienza cada palabra y decir si comienzan o no por el sonido que se esté trabajando en ese momento, por ejemplo /p/. Después de cada palabra el adulto les hace fijarse en el sonido inicial de la palabra e identificarlo en la palabra escrita que está debajo del dibujo. Para finalizar, se puede entregar una ficha en la que aparezca la letra que se esté trabajando en mayúsculas, “P” por ejemplo, y en un tamaño grande al lado del dibujo que la representa, por ejemplo el de un pato. En la parte inferior del folio el niño tiene

que escribir 10 veces la letra objeto de estudio, siguiendo las líneas discontinuas que forman la letra.

A continuación se muestran las palabras a utilizar para trabajar cada fonema.

a) Fonema /p/

PIPA, GUITARRA, TOMATE, PAPÁ, PUÑO, BATIDO, PAVO, CUCHARA, PECERA, LECHE, YEMA, PAYASO, PELUCHE, BURRO, PIJAMA, FOCA

b) Fonema /b/

BEBE, LANA, ZORRO, BOCA, REGALO, BATIDO, LLAVERO, BURRO, LAZO, BALA, JIRAFÁ, BANANA, CUNA, BIGOTE, HOCICO, BALLENA

c) Fonema /f/

HAMACA, FAROLA, FIGURA, CHINO, RAYO, FREGONA, FÓSFORO, CERO, CEPILLO, FARO, GORILA, FUMA, CAMELLO, FOCA, FOTO

d) Fonema /s/

SOPA, MUÑECA, SOMBRERO, LUNA, SAPO, SÁBANA, CONEJO, VELA, SETA, BALLENA, SILLA, RANA, CUBO, SECADOR, MONEDA, SILBATO

e) Fonema /m/

LIBRETA, GALLO, MESA, VACA, MAMÁ, GUSANO, MONA, TIJERAS, MEDALLA, MACETA, CASA, MOTO, MONEDA, JARRA, MUÑECA, PALOMA

f) Fonema /n/

NATA, GUERRERO, NENA, NAVAJA, TAXI, VINO, NIDO, RÁBANO, NUDO, NEVERA, TAPA, COCINA, NÚMERO, PIÑA, NIÑERA, PATATA

g) Fonema /l/

DINERO, LUNA, LAVABO, POZO, CERILLA, LOBO, LECHUGA, JABALÍ, LECTURA, PICO, LAZO, BOTA, LECHE, CACHORRO, LIBRETA, COLA

h) Fonema /r/

PAQUETE, BEBE, ROSA, GITANO, RAQUETA, RANA, HILO, REBECA, RABO, VELA, PÁJARO, REGALO, RAYO, MESA, CEPILLO, RÁBANO

Como ejemplo de las canciones a emplear en esta tarea, se ha de seguir un doble procedimiento. Por un lado, los alumnos cantan las frases que incluyen las palabras *target* sin atender a alturas concretas, con el llamado “canto hablado”, de la misma forma que se hace en la música *rap* (**Anexo 7. 1**).

Por otro lado, los alumnos deben cantar las frases que incluyen las palabras *target* en relación con una melodía determinada (**Anexo 7. 2**).

2.8. Tarea de identificación del fonema final

En relación con el fonema final, se pueden trabajar el fonema nasal /n/, el fonema fricativo /s/, y los fonemas vibrantes líquidos /r/ y /l/. Para ello, se han seleccionado aquí 16 palabras (representadas a través de dibujos en los que también aparece la palabra escrita) (V. **Anexo 8**). La mitad de las palabras terminan por el fonema *target* y la otra mitad no. Además, dentro de las 8 palabras que terminan por el fonema que se va a trabajar, la mitad son bisílabas y la otra mitad trisílabas. Lo mismo ocurre con las palabras que no terminan por el fonema *target*.

Al comienzo de la sesión el adulto escribe en la pizarra la letra, se indica su nombre y su sonido. Los niños deben decir tanto el nombre como el sonido de la letra. A continuación, se simula que se escribe la letra con el dedo en el aire. Después se dice a los niños que van a escuchar y ver en un dibujo palabras que terminan por ese fonema. El niño debe decir si terminan o no por el sonido que están trabajando en cada momento.

Las palabras que se pueden utilizar para trabajar la identificación del fonema inicial, en función del fonema a trabajar, son las siguientes:

a) Fonema /n/

LEÓN, METAL, SECADOR, MACARRÓN, MELÓN, PAÑAL, CINTURÓN, BORRADOR, CHAQUETÓN, SALTAR, BALÓN, COMENZAR, JUGUETÓN, LLORAR, BELÉN, TIJERAS

b) Fonema /s/

COLIFLOR, COLCHÓN, PIPAS, HORMIGAS, CAPUCHÓN, BARRER, HERMANOS, DESPERTAR, TIJERAS, GAFAS, BUZÓN, CANTAR, OJOS, CAPITÁN, NIÑOS, JUGUETES

c) Fonema /r/

SALTAR, MELÓN, COLIFLOR, GEMELOS, BALÓN, CORRER, HORMIGAS, CANTAR, DESPERTAR, CAPITÁN, GAFAS, LEER, PIPAS, CAMINAR, MACARRÓN, ESCRIBIR

d) Fonema /l/

CARTEL, PRESTAR, CARNAVAL, PANTALÓN, CHAVAL, MUSICAL, MANOS, NAVEGAR, DEDAL, PITAR, FAROL, NEVAR, TIJERAS, CARACOL, REGALAR, DELANTAL

La melodía presente en el **Anexo 8**. puede emplearse para trabajar el fonema /n/, siendo la misma para el resto de fonemas a trabajar en posición final.

2.9. Tarea de identificación del fonema medio

Se ha diseñado una tarea en la que el objetivo principal es enseñar a los niños a identificar el primer fonema de la segunda sílaba de palabras bisílabas y trisílabas. Los fonemas que se pueden trabajar son los fonemas oclusivos /p/ y /b/, los fonemas fricativos /f/ y /s/, los fonemas nasales /m/ y /n/, y los fonemas líquidos /l/ y /r/. Para cada fonema se trabaja con un listado de 8 palabras, la mitad contienen el fonema en cuestión en posición media y la otra mitad no. Además, la mitad son bisílabas y la otra mitad trisílabas (V. **Anexo 9**).

Se les recuerda a los niños cómo se escribe el fonema, su nombre y su sonido. Después, se les enseña en un folio la palabra, representada a través de un dibujo y de forma escrita. Los niños deben decir si la palabra tiene dentro el sonido objetivo o no.

a) Fonema /p/

SOPA, GITANO, ZAPATO, MESA, RAQUETA, CEPILLO, VELA, COPA

b) Fonema /b/

SÁBANA, LUNA, CONEJO, CUBO, RANA, CABALLO, MONEDA, LOBO

c) Fonema /f/

CAFÉ, MUÑECA, BÚFALO, GUSANO, QUESO, DEFENDER, NUDO, SOFÁ

d) Fonema /s/

NIDO, BESO, CONEJO, BALLENA, MESA, CASETA, BOCA, GUSANO

e) Fonema /m/

CAMA, NUBE, TOMATE, DEDO, CAMELLO, PIZARRA, BATIDO, ZUMO

f) Fonema /n/

CENA, BIGOTE, LLAVERO, MONEDA, HUCHA, MONO, PATA, BONITO

g) Fonema /l/

COLA, JIRAFÁ, MALETA, CACHORRO, HORA, PELOTA, MOTO, BALA

h) Fonema /r/

CARRILLO, LEÑA, COCINA, JARRA, MUÑECA, MARRANO, GORRA, COPA

En la figura del **Anexo 9** se muestra la melodía que puede emplearse para la identificación del fonema medio de las palabras.

2.10. Tarea de sustitución del fonema inicial

La prueba en esta sesión está formada por 16 palabras, 8 bisílabas y 8 trisílabas (V. **Anexo 10**). La lámina de apoyo se divide en dos partes, una con el dibujo y la palabra escrita inicial y la otra con el dibujo y la palabra escrita resultante. Al niño se le tapa la segunda parte del dibujo y se le pregunta qué palabra resultaba si a la palabra, por ejemplo “rata”, se le quita la “r” y se pone “g” en su lugar. Cuando

todos los niños lo realizan bien se pasa a la siguiente palabra. Si los niños muestran mucha dificultad, se puede realizar la actividad con el uso de la pizarra, con la finalidad de que vean escrita la palabra y comprendan mejor la tarea. Las parejas de palabras *target* a emplear pueden ser las siguientes:

RATA-GATA. COLA-BOLA, BARRERA-CARRERA, MESA-BESA, LATIDO-BATIDO, VELA-TELA, MONITO-BONITO, CASA-PASA, PEPILLO-CEPILLO, COPA-ROPA, CENA-NENA, CEREZA-PEREZA, PERILLA-CERILLA, LADO-DADO, RAQUETA-CHAQUETA, CHULETA-RULETA

Como melodía, se puede emplear la que se indica en el **Anexo 10**.

Anexos

1. Ejemplo de canción para trabajar la detección de rimas Autores: Lucía Herrera & Oswaldo Lorenzo



RA - FA TIE - NE U - NA JI - RA - FA
LA BA - LLE - NA ES DE LA NE - NA
EL TO - MA - TE ES - TÁ EN UN PA - QUE - TE
EL PA - VO TIE - NE UN RE - GA - LO
LA MO - TO TO - CA EL PI - TO
LA VA - CA SE VIS - TE CON LA - NA
LA JI - RA - FA SE CO - ME LA MOS - TA - ZA
EL HE - LA - DO ES - TÁ MO - JA - DO
EL PA - TO NO SE CO - ME AL GA - TO
LA PA - TA - TA SE GUAR - DA EN LA LA - TA
EL PI - CO NQES DE MA - MI - GO
UN PI - JA - MA SE PO - NE LA PA - LO - MA
EN MI ME - SA TEN - GO UN LA - ZO
MI PE - LU - CHE PA - RE - CE UN RA - YO
RA - YO SE LLA - MA MI CA - BA - LLO
UN CÚ - CHI - LLO PA - RE - CE MI CE - PI - LLO
U - NA LU - NA TEN - GO EN MI CU - NA
LA GA - LLE - TA SE CO - ME CON LA SE - TA
EN EL LA - VA - BO SE MO - JA EL SA - PO
ES - TA RO - SA ES BAS - TAN - TE MO - NA
ES - TE DE - DO LO ME - TO EN HE - LA - DO
LA BA - LLE - NA NO CO - ME CON CU - CHA - RA
MI RA - QUE - TA PA RE - CE U - NA MA - CE - TA



ES- TE VI- NO LO HA- GO EN MI MO- LI- NO
 QUE MO- CO- SO PA- RE- CE ES- TE LO- BO
 ES- TE PA- TÒ TIE- NE MI DA- DÒ
 EN MI SI- LLA TO- CO LA GUI- TA- RRA
 ES- TA FÒ- CA NO TIE- NE BO- CA
 CON ES- TA GO- MA A- TO MI PA- LO- MA
 ES- TA CE- RI- LLA EN- CIEN- DE MI CO- CI- NA
 EN MI PI- ZA- RRA DI- BU- JQU- NA JA- RRA
 MI GU- SA- NO ES UN MA- RRA- NO

2. Ejemplo de canción para trabajar la producción de rimas

Autores: Lucía Herrera & Oswaldo Lorenzo



<u>PE- LO-</u>	<u>TA</u>	RI- MA	CON	...
	<u>GOL</u>	RI- MA	CON	...
<u>GO-</u>	<u>MA</u>	RI- MA	CON	...
<u>CA-</u>	<u>SA</u>	RI- MA	CON	...
	<u>PEZ</u>	RI- MA	CON	...

3. Ejemplo de canción para trabajar la segmentación silábica

Autores: Lucía Herrera & Oswaldo Lorenzo



LA BA- LLE- NA FI- LO- ME- NA
 TIE- NE U- NA CRUZ EN LA ME- LE- NA
 MI BE- BÉ NO BE- BE TE
 CON EL TRES HA- GO UN CIEM- PIÉS
 EL PA- YA- SO NO DA UN PA- SO
 EN LA CA- SA TEN- GO GA- SA
 EN EL BAR NO HAY NIN- GÚN ZAR
 ES MI PI- PA NO ES DE TI- ZA
 LAS TI- JE- RAS COR- TAN CE- RAS
 EN EL FA- RO PON- GO UN A- RO
 CON EL BLOC YO HA- GO TOC
 MI MA- MÁ DI- CE LA- LÁ
 TEN- GO CAL QUE SA- BE A SAL
 MI JU- GUE TE UN O- SE- TE
 HUE- LO A GAS NO QUIE- RO MÁS
 EN LA LU- NA NO HAY CU- NAS
 UN CO- NE- JO MUY RE- VIE- JO
 CUAN- DO HAY LUZ YO HA- GO PUF
 ES- TA VA- CA ES DE PA- CA
 MI LI- BRE- TA NO ES DE PE- TRA
 ES- TE MES NO VIE- NE AN- DRÉS
 U- NA JA- RRA Y U- NA BA- RRA
 MI MO- NE- DA NO SE QUE- DA



YO HA - GO PIS Y TAR - DO UN TRIS
MI ME - DA - LLA DE BA - TA - LLA
ES - TA RO - SA ES HER - MO - SA
EL GU - SA - NO VA A MI MA - NO
TEN - GO SED VOY A BE - BER
ES - TE GA - LLO TIE - NE UN FA - LLO
LA JI - RA - FA VA A LA CA - JA

4. Ejemplo de canción para trabajar la unión silábica
Autores: Lucía Herrera & Oswaldo Lorenzo



SI JUN - TO HI CON LO ME SA - LE ...

SI JUN - TO CE CON PI CON LLO ME SA - LE ...

SI JUN - TO GI CON TA CON NO ME SA - LE ...

SI JUN - TO CHI CON NO ME SA - LE ...

SI JUN - TO GUE CON RRE CON RO ME SA - LE ...

SI JUN - TO RA CON YO ME SA - LE ...

SI JUN - TO PI CON JA CON MA ME SA - LE ...

SI JUN - TO BI CON GO CON TE ME SA - LE ...

SI JUN - TO PI CON ÑA ME SA - LE ...

SI JUN - TO CO CON CI CON NA ME SA - LE ...

SI JUN - TO TA CON XI ME SA - LE ...

SI JUN - TO PA CON QUE CON TE ME SA - LE ...

SI JUN - TO VI CON NO ME SA - LE ...

SI JUN - TO CA CON ME CON LLO ME SA - LE ...

SI JUN - TO QUE CON SE CON RA ME SA - LE ...

SI JUN - TO FU CON MA ME SA - LE ...

SI JUN - TO HA CON MA CON CA ME SA - LE ...

SI JUN - TO CE CON RO ME SA - LE ...

SI JUN - TO PE CON CE CON RA ME SA - LE ...

SI JUN - TO LA CON ZO ME SA - LE ...

SI JUN - TO CO CON RRE ME SA - LE ...

SI JUN - TO LO CON BO ME SA - LE ...

SI JUN - TO NA CON TA ME SA - LE ...



SI JUN- TO PA CON PA ME SA-LE ...
 SI JUN- TO PI CON ZA CON RRA ME SA-LE ...
 SI JUN- TO RA CON BA CON NO ME SA-LE ...
 SI JUN- TO LA CON NA ME SA-LE ...
 SI JUN- TO GO CON RI CON LA ME SA-LE ...
 SI JUN- TO PA CON TA CON TA ME SA-LE ...

5. Ejemplo de canción para trabajar la adición silábica
Autores: Lucía Herrera & Oswaldo Lorenzo



JUN- TO BA CON LA Y ME SA-LE ...
 JUN- TO CA CON BE-LLQ Y ME SA-LE ...
 JUN- TO CA CON MI-SA Y ME SA-LE ...
 JUN- TO PO CON LO Y ME SA-LE ...

6. Ejemplo de canción para trabajar la omisión silábica
Autores: Lucía Herrera & Oswaldo Lorenzo



SI A CHU-LO LE QUI - TO CHU ME QUE-DA ...

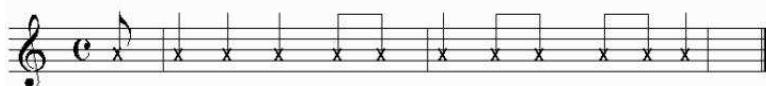
SI A HI-LO LE QUI - TO HI ME QUE-DA ...

SI A MO-LI-NO LE QUI - TO MO ME QUE-DA ...

SI A MA-NO LE QUI - TO MA ME QUE-DA ...

7. 1. Ejemplo de canción para trabajar la identificación del fonema inicial

Autores: Lucía Herrera & Oswaldo Lorenzo



PI- PA ES U- NA PA- LA- BRA QUEEM-PIE - ZA POR...

GUI- TA- RRAES U- NA PA- LA- BRA QUEEM-PIE - ZA POR...

TO- MA- TEES U- NA PA- LA- BRA QUEEM-PIE - ZA POR...

PA- PÁ ES U- NA PA- LA- BRA QUEEM-PIE - ZA POR...

PU- ÑOES U- NA PA- LA- BRA QUEEM-PIE - ZA POR...

BA- TI- DOES U- NA PA- LA- BRA QUEEM-PIE - ZA POR...

PA- VOES U- NA PA- LA- BRA QUEEM-PIE - ZA POR...

CU- CHA- RAES U- NA PA- LA- BRA QUEEM-PIE - ZA POR...

PE- CE- RAES U- NA PA- LA- BRA QUEEM-PIE - ZA POR...

LE- CHE ES U- NA PA- LA- BRA QUEEM-PIE - ZA POR...

YE- MA ES U- NA PA- LA- BRA QUEEM-PIE - ZA POR...

PA- YA- SOES U- NA PA- LA- BRA QUEEM-PIE - ZA POR...

PE- LU- CHE ES U- NA PA- LA- BRA QUEEM-PIE - ZA POR...

BU- RROES U- NA PA- LA- BRA QUEEM-PIE - ZA POR...

PI- JA- MAES U- NA PA- LA- BRA QUEEM-PIE - ZA POR...

FO- CA ES U- NA PA- LA- BRA QUEEM-PIE - ZA POR...

7. 2. Ejemplo de canción para trabajar la identificación del fonema inicial

Autores: Lucía Herrera & Oswaldo Lorenzo



PI- PAES U- NA PA- LA- BRA QUEEM- PIE - ZA POR...

GUI- TA - RRAES U- NA PA- LA- BRA QUEEM- PIE - ZA POR...

TO- MA- TEES U- NA PA- LA- BRA QUEEM- PIE - ZA POR...

PA- PÁ ES U- NA PA- LA- BRA QUEEM- PIE - ZA POR...

PU- ÑOES U- NA PA- LA- BRA QUEEM- PIE - ZA POR...

BA- TI- DQES U- NA PA- LA- BRA QUEEM- PIE - ZA POR...

PA- VOES U- NA PA- LA- BRA QUEEM- PIE - ZA POR...

CU- CHA- RAES U- NA PA- LA- BRA QUEEM- PIE - ZA POR...

PE- CE- RAES U- NA PA- LA- BRA QUEEM- PIE - ZA POR...

LE- CHEES U- NA PA- LA- BRA QUEEM- PIE - ZA POR...

YE- MAES U- NA PA- LA- BRA QUEEM- PIE - ZA POR...

PA- YA- SQES U- NA PA- LA- BRA QUEEM- PIE - ZA POR...

PE- LU- CHEES U- NA PA- LA- BRA QUEEM- PIE - ZA POR...

BU- RROES U- NA PA- LA- BRA QUEEM- PIE - ZA POR...

PI- JA- MAES U- NA PA- LA- BRA QUEEM- PIE - ZA POR...

FO- CAES U- NA PA- LA- BRA QUEEM- PIE - ZA POR...

8. Ejemplo de canción para trabajar la identificación del fonema final

Autores: Lucía Herrera & Oswaldo Lorenzo



<u>LE - ÒN</u>	ES	U -	NA	PA - LA -	BRA	QUE	TER - MI -	NA	<u>CON</u>
<u>ME - TAL</u>	ES	U -	NA	PA - LA -	BRA	QUE	TER - MI -	NA	<u>CON</u>
<u>SE - CA - DOR</u>	ES	U -	NA	PA - LA -	BRA	QUE	TER - MI -	NA	<u>CON</u>
<u>MA - CA - RRÓN</u>	ES	U -	NA	PA - LA -	BRA	QUE	TER - MI -	NA	<u>CON</u>
<u>ME - LÓN</u>	ES	U -	NA	PA - LA -	BRA	QUE	TER - MI -	NA	<u>CON</u>
<u>PA - ÑAL</u>	ES	U -	NA	PA - LA -	BRA	QUE	TER - MI -	NA	<u>CON</u>
<u>CIN - TU - RÓN</u>	ES	U -	NA	PA - LA -	BRA	QUE	TER - MI -	NA	<u>CON</u>
<u>BO - RRA - DOR</u>	ES	U -	NA	PA - LA -	BRA	QUE	TER - MI -	NA	<u>CON</u>
<u>CHA - QUE - TÓN</u>	ES	U -	NA	PA - LA -	BRA	QUE	TER - MI -	NA	<u>CON</u>
<u>SAL - TAR</u>	ES	U -	NA	PA - LA -	BRA	QUE	TER - MI -	NA	<u>CON</u>
<u>BA - LÓN</u>	ES	U -	NA	PA - LA -	BRA	QUE	TER - MI -	NA	<u>CON</u>
<u>CO - MEN - ZAR</u>	ES	U -	NA	PA - LA -	BRA	QUE	TER - MI -	NA	<u>CON</u>
<u>JU - GUE - TÓN</u>	ES	U -	NA	PA - LA -	BRA	QUE	TER - MI -	NA	<u>CON</u>
<u>LLO - RAR</u>	ES	U -	NA	PA - LA -	BRA	QUE	TER - MI -	NA	<u>CON</u>
<u>BE - LÉN</u>	ES	U -	NA	PA - LA -	BRA	QUE	TER - MI -	NA	<u>CON</u>
<u>TI - JE - RAS</u>	ES	U -	NA	PA - LA -	BRA	QUE	TER - MI -	NA	<u>CON</u>

9. Ejemplo de canción para trabajar la identificación del fonema medio

Autores: Lucía Herrera & Oswaldo Lorenzo



ES - TA SO - PA ES - TÁ MUY CA - LIEN - TE
EL GI - TA - NO TAM - BIÉN ES MI HER - MA - NO
MI ZA - PA - TO TIE - NE UN A - GU - JE - RO
ES - TA ME - SA ES DE MA - DE - RA
MI RA - QUE - TA ES DE CO - LOR BLAN - CO
EL CE - PI - LLO DA MU - CHO BRI - LLO
ES - TA VE - LA ES DE MI BAR - CO
LA CO - PA ES PA - RA EL VI - NO

10. Ejemplo de canción para trabajar la sustitución del fonema inicial

Autores: Lucía Herrera & Oswaldo Lorenzo



SI EN <u>RA- TA</u>	CAM-BIO LA <u>E-</u> RRE POR <u>GE</u> ME QUE DA
SI EN <u>CO- LA</u>	CAM-BIO LA <u>CE</u> POR <u>BE</u> ME QUE DA
SI EN <u>BA- RRE- RA-</u>	CAM-BIO LA <u>BE</u> POR <u>CE</u> ME QUE DA
SI EN <u>ME- SA</u>	CAM-BIO LA <u>ME</u> POR <u>BE</u> ME QUE DA
SI EN <u>LA- TI- DO-</u>	CAM-BIO LA <u>E-</u> LE POR <u>BE</u> ME QUE DA
SI EN <u>VE- LA</u>	CAM-BIO LA <u>U-</u> VE POR <u>TE</u> ME QUE DA
SI EN <u>MO- NI- TO-</u>	CAM-BIO LA <u>E-</u> ME POR <u>BE</u> ME QUE DA
SI EN <u>CA- SA</u>	CAM-BIO LA <u>CE</u> POR <u>PE</u> ME QUE DA
SI EN <u>PE- PI- LLO-</u>	CAM-BIO LA <u>PE</u> POR <u>CE</u> ME QUE DA
SI EN <u>CO- PA</u>	CAM-BIO LA <u>CE</u> POR <u>E-RRE</u> ME QUE DA
SI EN <u>CE- NA</u>	CAM-BIO LA <u>CE</u> POR <u>E-</u> NEME QUE DA
SI EN <u>CE- RE- ZA-</u>	CAM-BIO LA <u>CE</u> POR <u>PE</u> ME QUE DA
SI EN <u>PE- RI- LLA-</u>	CAM-BIO LA <u>PE</u> POR <u>CE</u> ME QUE DA
SI EN <u>LA- DO</u>	CAM-BIO LA <u>E-</u> LE POR <u>DE</u> ME QUE DA
SI EN <u>RA- QUE- TA</u>	CAM-BIO LA <u>E-</u> RRE POR <u>CHE</u> ME QUE DA
SI EN <u>CHU- LE- TA-</u>	CAM-BIO LA <u>CHE</u> POR <u>E-RRE</u> ME QUE DA

Referencias bibliográficas

- Aidinis, A. & Nunes, T. (2001). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading and Writing, 14*, 145-177.
- Anthony, J.L. & Francis, D.J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science, 14*(5), 255-259.
- Anthony, J.L., Williams, J.M., McDonald, R., & Francis, D.J. (2007). Phonological processing and emergent literacy in younger and older preschool children. *Annals of Dyslexia, 57*(2), 113-137.
- Anvari, S.H., Trainor, L.J., Woodside, J., & Levy, B.A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology, 83*, 111-130.
- Baddeley, A.D. (1986). *Working memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Barwick, J., Valentine, E., West, R., & Wilding, J. (1989). Relations between reading and musical abilities. *British Journal of Educational Psychology, 59*, 253-257
- Bever, G. & Chiarello, R. (1974). Cerebral dominance in musicians. *Science, 185*, 537-539.
- Bharucha, J.J. (1987). Music cognition and perceptual facilitations: A connectionist framework. *Music Perception, 5*, 1-30.
- Blood, A., Zatorre, R., Bermúdez, P., & Evans, A. (1999). Emotional responses to pleasant and unpleasant music correlate with activity in paralimbic brain regions. *Nature Neuroscience, 2*(4), 382-387.
- Boltz, M. (1998). The processing of temporal and nontemporal information in the remembering of event durations and musical structure. *Journal Experimental of Psychology. Human, Perception and Performance, 24*, 1087-1104.
- Boltz, M. & Jones, M.R. (1986). Does rule recursion make melodies easier to reproduce? If not, what does? *Cognitive Psychology, 18*, 389-431.

- Bradley, L. & Bryant, P.E. (1983). Categorising sound and learning to read –a causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Bradley, L. & Bryant, P.E. (1985). *Rhyme and Reason in reading and spelling*. Michigan: Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Bryant, P.E., Bradley, L., MacLean, M., & Crossland, J. (1989). Nursey rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child Language*, 16, 407-428.
- Castiglioni-Spalten, M.L. & Ehri, L. (2003). Phonemic awareness instruction: Contribution of articulatory segmentation to novice beginners' reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 7, 25-52.
- Chiappe, P. & Schmucker, M.A. (1997). Phrasing influences the recognition of melodies. *Psychonomic Bulletin and Review*, 4, 254-259.
- Cohen, G. (1996). *Memory in the real world*. Hove: Psychology Press.
- Defior, S. & Herrera, L. (2003). Les habiletés de traitement phonologique des enfants prélecteurs espagnols. En M.N. Rondhane, J.E. Gombert & M. Belajonza (Eds.), *L'aprentissage de la lecture. Perspective comparative interlangue* (pp. 161-176). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- De Oñate, M.P. & de la Rasilla, G. (1992). Madurez para el aprendizaje de la lectoescritura. En M. Moraleda (Coord.), *Psicología en la escuela infantil*. Madrid: EUEDEMA.
- Dewitt, L.A. & Crowder, R.G. (1986). Recognition of beginner melodies after brief delays. *Music Perception*, 3, 259-274.
- Douglas, S., & Willats, P. (1994). The relationship between musical ability and literacy skills. *Journal of Research in Reading*, 17(2), 99-107.
- Dowling, W.J. (1994). Melod contour in hearing and remembering melodies. En R. Aiello & J.A. Sloboda (Eds.), *Musical Perceptions*. Nueva York: Oxford University Press.
- Fabro, F., Brusaferrero, A., & Bava, A. (1990). Opposite musical-manual interference in young vs. expert musicians. *Neuropsychologia*, 28, 871-877.

- Friederici, A.D. Meyer, M., & Cramon, D.Y. (2000). Auditory language comprensión: An event-related fMRI study on the processing of syntactic and lexical information. *Brain and Language*, 74, 289-300.
- Gan, L. & Chong, S. (1988). The Rhythm of Language: Fostering Oral and Listening Skills in Singapore Pre-School. *Early Child Development and Care*, 144, 39-45.
- Geffen, G. & Quinn, L. (1984). Hemispheric specialization and hear advantage in processing speech. *Psychological Bulletin*, 96, 273-291.
- Gómez-Ariza, C.J., Bajo, M.T., Puerta-Melguizo, M.C., & Macizo, P. (2000 a). Determinantes de la representación musical. *Cognitiva*, 12(1), 89-110.
- Gómez-Ariza, C.J., Bajo, M.T., Puerta-Melguizo, M.C., & Macizo, P. (2000 b). Cognición musical: relaciones entre música y lenguaje. *Cognitiva*, 12(1), 63-87.
- Goswami, U. & Bryant, P. (1992). Rhyme, Analogy and Children's Reading. En P.B. Gough, L.C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Gromko, J.E. (2005). The Effects of Music Instruction on Phonemic Awareness in Beginning Readers. *Journal of Research in Music Education*, 53(3), 199-209.
- Halpern, A.R. (1988). Perceived and imagined tempos of family songs. *Music Perception*, 6, 193-202.
- Herbert, S. & Peretz, I. (1997). Recognition of music in long-term memory: it plows melodic temporary and patterns equal partners? *Memory & Cognition*, 25, 518-533.
- Herrera, L. & Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psyche*, 14(2), 81-95.
- Herrera, L., Defior, S., & Lorenzo, O. (2007). Intervención educativa en conciencia fonológica en niños prelectores de lengua materna española y tamazight. Comparación de dos programas de entrenamiento. *Infancia y Aprendizaje*, 30(1), 39-54.
- Herrera, L., Lorenzo, O., & Hernández, M. (2008). Exploring the effectiveness of educational intervention in phonological

awareness with and without musical activities in preliterate children with Spanish and Tamazight as first language. In A. Daubney, E. Longhi, A. Lamont, & D. Hargreaves (Eds), *Musical Development and Learning. 2nd European Conference on Developmental Psychology of Music* (pp. 124-129). UK: GK Publishing.

- Ho, Y., Cheung, M., & Chan, A.S. (2003). Music Training Improves Verbal but Not Visual Memory: Cross-Sectional and Longitudinal Explorations in Children. *Neuropsychology*, 17(3), 439-450.

- Jiménez, J.E. & Ortiz, M.R. (2000). Conciencia metalingüística y adquisición lectora en la lengua española. *The Spanish Journal of Psychology*, 3(1), 37-46.

- Justicia, F. (1985). *El desarrollo del vocabulario. Diccionario de frecuencias*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

- Koelsch, S., Gunter, T.C., Cramon, D.Y., Zysset, S., Lohmann, G., & Friederici, A.D. (2002). Bach Speaks: A Cortical "Language-Network" Serves the Processing of Music. *NeuroImage*, 17(2), 956-966.

- Lago, P. (1995). *Material específico del curso Didáctica de la educación musical, "lo que sea sonará"*. Madrid: UNED.

- Lamb, S.J., & Gregory, A.H. (1993). The relationship between music and reading in beginning readers. *Educational Psychology*, 13, 19-27.

- Lerkkanen, M.K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K., & Nurmi, J.E. (2004). Developmental dynamics of phonemic awareness and reading performance during the first year of primary school. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 139-156.

- Liegeois-Chauvel, C., Peretz, I., Babaie, M., Laguitton, V. & Chauvel, P. (1998). Contribution of different cortical areas in the temporal lobes to music processing. *Brain* 121(10), 1853-1867.

- MacKinnon, M.C. & Schellenberg, E.G. (1997). A left-ear advantage for forced-choice judgements of melodic contour. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 51, 171-175.

- Mandler, G. (1984). *Mind and body: Psychology of emotion and stress*. Nueva York: Norton.

- McCutchen, D., Abbott, R.D., Green, L.B., Beretvas, S.N., Cox, S., & Potter, N.S. (2002). Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 69-86.
- Meyer, M., Alter, K., Friederici, A.D., & Cramon, D.Y. (2000). Different hemodynamic responses to sentence-level syntactic and prosodic processing. *NeuroImage*, 11(5), 281.
- Nittono, H., Bito, T., Hayashi, M., Sakata, S., & Hori, T. (2000). Event-related potential elicited by wrong terminal notes: effects of temporal disruption. *Biological Psychology*, 52, 1-16.
- Passenger, T., Stuart, M., & Terrel, C. (2003). Phonological processing and early literacy. *Journal of Research in Reading*, 23(1), 55-66.
- Pechmann, T. & Mohr, G. (1992). Interference in memory for tonal pitch: Implications for to working-memory model. *Memory & Cognition*, 20, 314-320.
- Peretz, I. (1989). Clustering in music: An appraisal of task factors. *International Journal of Psychology*, 24, 157-178.
- Peretz, I. (1990). Processing of local and global musical information by unilateral brain-damaged patients. *Brain*, 113, 1185-1205.
- Peretz, I., Kolinsky, R., Tramo, M., & Labrecque, R. (1994). Functional dissociations following bilateral lesions of auditory cortex. *Brain*, 117(6), 1283-1301.
- Peretz, I. & Morais, J. (1988). Determinants of laterality for music: Towards an information processing account. En K. Hugdahl (Ed.), *Handbook of dichotic listening: Theory, methods and research*. Chichester: Wiley & Sons.
- Peynircioğlu, Z.F., Durgunoğlu, A.Y., & Öney-Küsefoğlu, B. (2002). Phonological awareness and musical aptitude. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 68-80.
- Platel, H., Price, C., Baron, J., Wise, R., Lambert, J., Frackowiak, R., Lechevalier, B., & Eustache, F. (1997). The structural components of music perception. A functional anatomical study. *Brain*, 120, 229-243.

- Rodríguez, J.A. (1992). Aprendizaje y desarrollo musicales: una aproximación psicológica. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 6, 129-140.
- Salomé, P. & Baddeley, A.D. (1989). Effects of background music on phonological short-term memory. *Quarterly Journal Experimental of Psychology*, 41A, 107-122.
- Savage, R., Frederickson, N., Goodwin, R., Patni, U., Smith, N., & Tuersley, L. (2005). Relationships among rapid digit naming, phonological processing, motor automaticity, and speech perception in poor, average, and good readers and spellers. *Journal of Learning Disabilities*, 38(1), 12-28.
- Schön, D. & Besson, M. (2002). Processing pitch and duration in music reading: a RT-ERP study. *Neuropsychologia*, 40, 868-878.
- Serafine, M.L., Davidson, J., Crowder, R., & Repp, B. (1986). On the nature of melody-text integration in memory for songs. *Journal of Memory and Language*, 25, 123-135.
- Shapiro, B., Grossman, M., & Gardner, H. (1981). Selective processing deficits in brain damaged populations. *Neuropsychologia*, 19, 161-169.
- Slevc, L.R. & Miyake, A. (2006). Individual Differences in Second Language Proficiency: Does Musical Ability Matter? *Psychological Science*, 17(8), 675-681.
- Trehub, S.E., Schellenberg, G., & Hill, D. (2000). The origins of music: Perception and cognition: A developmental perspective. En N.L. Wallin, B. Merker, & S. Brown (Eds.), *The Origins of Music*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Tulving, E. (1983). *Elements of Episodic Memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Wuytack, J. (1992). ¿Puesta al día de las ideas educativas de Carl Orff? *Música y Educación*, 11, 11-22.
- Zatorre, R., Evans, A., Meyer, E., & Gjedde, A. (1992). Lateralization of phonetic and pitch discrimination in speech processing. *Science*, 256, 846-849.
- Zatorre, R., Evans, A., & Meyer, E. (1994). Neural mechanisms underlying melodic perception and memory for pitch. *Journal of Neuroscience*, 14(4), 1908-1919.

Capítulo 10

Da Música no âmbito da Corte na Dinastia de Avis

Maria do Amparo Carvas Monteiro¹

Num esforço de pesquisa de elementos que nos permitam conhecer as linhas orientadoras da actividade musical na corte portuguesa, queremos pôr em evidência o papel régio num aspecto basilar dessa mesma actividade: a vivência musical no âmbito da corte e a sua relação com o ensino oficial promovido por quem era detentor do poder e do dever de criar e manter as instituições que pudessem levar a cabo a concretização da aprendizagem.

Dos aspectos que se prendem com esta temática tão vasta, reportar-nos-emos apenas à acção dinamizadora dos príncipes da dinastia de Avis até D. João III, no contexto humanista que relançou o ensino público da música, a par das outras artes e ciências, num impulso que veio a perdurar muito para além da sua época e de que se colhem reflexos na actualidade.

Sem prejuízo dos registos escritos que se conhecem e dos condicionalismos para a sua leitura músico-paleográfica, a música medieval apresenta-se-nos na dualidade de profana e religiosa.

¹ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Centro Interuniversitário de Estudos Camonianos (CIEC) – Universidade de Coimbra. Grupo de Investigación HUM-742 D.E.D.I.C.A. – *Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza* – Universidade de Granada. *Institut für Studien der Musikkultur des Portugiesischen*, Colónia, Alemanha. *Akademie Brasil-Europa für Musikkultur und Wissenschaftswissenschaft*, (Institut für Studien der Musikkultur des Portugiesischen, Colónia, Alemanha).

Falta-nos o conhecimento directo do som medieval e dos seus instrumentos. A riqueza plástica de muitas iluminuras, como por exemplo das *Cantigas de Santa Maria*, ou de grupos escultóricos como o *Pórtico da Glória* da Catedral de Santiago de Compostela, permitem-nos um conhecimento aproximado do formato e da natureza de tais instrumentos, mas não das suas exactas dimensões, da sua afinação e outras características organológicas. Deve aqui referir-se que o *Pórtico da Glória*, pela sua reconhecida e extraordinária riqueza artística, representa o mais valioso testemunho existente da organologia medieval.

Conhecem-se, hoje, algumas tentativas bem sucedidas de construtores e instrumentistas que procuram reconstituir, na medida possível, tais instrumentos e sonoridades.²

Como diz Maria Cândida Monteiro Pacheco, «a história da música medieval em Portugal está ainda por fazer».³ Escasseiam as informações de registos de manuscritos portugueses com polifonia, talvez devido ao carácter fragmentário dos fundos. No entanto é conhecida a tradição da prática da policoralidade que floresceu desde cedo nos principais centros musicais europeus, e em Portugal designadamente no Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra.⁴

Dos séculos XIV e XV, existem descrições documentais indicadoras da sua prática, embora sem indicação do repertório polifónico. Apesar de tudo, as fontes compulsadas de que dispomos, permitem-nos concluir da grande importância da música na Dinastia de Avis.

² Por exemplo, Pedro Caldeira Cabral, em Lisboa e Fernando Meireles, em Coimbra.

³ Maria Cândida Monteiro Pacheco, "O Trivium e o Quadrivium", *História de Portugal*, vol. I, tomo I, Lisboa, UC/FCG, 1997, p. 175.

⁴ Vd., por exemplo, *Catálogo dos Códices da Livraria de Mão do Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra na Biblioteca Pública Municipal do Porto*, coord. Aires Augusto Nascimento e José Francisco Meirinhos, Porto, Biblioteca Pública Municipal do Porto, 1997.

Seguindo o exemplo das principais cortes europeias, os príncipes de Avis fomentaram intensa actividade polifónica na corte portuguesa. Cerca de 1476, escrevia o tratadista musical Johannes Tinctoris: «Os principes cristãos [...] fundaram capelas à maneira de David, para as quais com extraordinária despesa contrataram cantores para cantarem de forma agradável e atraente louvores a Deus com vozes diversas (mas não adversas)».⁵

Os monarcas portugueses sempre manifestaram um especial empenho relativamente à música religiosa da sua Capela, para que ela fosse o mais digna possível para honra e glória de Deus e, simultaneamente, constituísse um fiel reflexo da pompa cortesã da casa real.

O rei — e com ele a corte — dividia habitualmente o seu quotidiano entre a Aula, a Câmara e a Capela.

A Aula estava ligada ao ritual da comensalidade, em privado ou em companhia da corte ou de outros convidados, a que podia seguir-se música, danças, jogos, torneios, ou outros momentos de lazer.

A Câmara englobava o espaço físico onde o monarca se revestia de maior privacidade e segurança, aí podendo também receber os seus conselheiros.

A Capela Real era o organismo de predominância clerical ao serviço do rei e da corte, onde decorriam os ritos do culto cristão, com um número variável de servidores e com notória importância nas cerimónias litúrgicas. Constituída pelo capelão-mór e outros capelães, cantores, escolares, moços da capela e tangedores, a capela era também uma escola.

A actividade musical da capela era dirigida pelo capelão-mór, cargo prestigiado na corte e na esfera eclesiástica. Para além da capela real junto da corte, os nossos monarcas também instituíram diversas capelanias em alguns dos seus Paços. Por exemplo, na alcáçova real de

⁵ Oliver Strunk, *Source Readings in Music History: The Renaissance*, Nova Iorque, Norton, 1965, p. 5. Vd. também Rui Vieira Nery, *Sínteses da cultura portuguesa História da Música*, 2.ªed, Lisboa, INCM, 1999, p. 20.

Coimbra onde haveria de fixar-se, em 1537, a universidade portuguesa, existia a Real Capela de S. Miguel, que então passou a ser — e ainda hoje é — a Capela da Universidade de Coimbra, cuja fundação remonta ao início da nossa nacionalidade.⁶

Entre as capelas fundadas nos diversos Paços reais contam-se também as das alcáçovas de Lisboa, Évora, Santarém⁷ e outras. Isto reflecte a importância da actividade litúrgica — e, conseqüentemente, da sua componente musical — na capela real e na corte.

A instituição de Capelas inseridas numa dimensão de sociabilidade evidencia a «afirmação de uma família ou de uma linhagem», podendo a instituição de capelas na mesma igreja por diferentes famílias indiciar a existência de ligações e interesses comuns.⁸

No período que tratamos, a arte de Calíope, a mais encantadora de todas as musas que, segundo a mitologia grega, presidia à divina arte de combinar os sons, era particularmente apreciada nos escalões sociais superiores. O gosto pela música correspondia, aliás, a profundas necessidades dos indivíduos e a evidentes interesses da sociedade.

No tempo de D. João I, a Capela Real contava, entre os seus servidores, quinze capelães e cantores e sete moços da capela.⁹

⁶ Sobre esta temática e, em particular, a actividade musical e os órgãos da Capela da Universidade de Coimbra, vd. Maria do Amparo Carvas Monteiro, *Da Música na Universidade de Coimbra (1537-2002)*, vol. I, Coimbra, 2002. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

⁷ No que a esta respeita, vd. Cristina Emília Duarte Serrão Penteado, *A colegiada de Santa Maria de Alcáçova de Santarém: Música e liturgia nos seus usos e costumes*, Coimbra, 1992. Dissertação de Mestrado.

⁸ Francisco Bethencourt, “Os equilíbrios sociais do Poder”, *História de Portugal*, dir. José Mattoso, vol. 3, Lisboa, Círculo de Leitores, 1993, p. 153.

⁹ *Monumenta Henricina*, direcção, organização e anotação crítica de António Joaquim Dias Dinis, vol. I, Coimbra, 1964, p. 284-285.

Nos *Quadros Históricos das Tres Ultimas Dinastias*, António Francisco Barata fala-nos de D. João I e da tomada de Ceuta aos mouros em 1415, e descreve o cenário de guerra e de conquista, e também de acção de graças, no qual a música assume significativa importância:

[...] D. João I e os do seu conselho haviam jurado em Torres Vedras a guarda do sigilo da heroica empreza [...] . El rei vae dar signal para sarpas ancoras e demandar os mares. Rufam atambores, retinem trombetas, o momento é proximo. [...]

A um signal de D. João I começam de sarpas ancoras mais de duzentos navios. Espectaculo deslumbrante oferece então a foz do Tejo! [...] Musicas a bordo, alegrias e esperanças: de terra o alarido de mil adeuses, o arruido de mil suspeitas e o echo de — Boa viagem — cruzam no ar com os sons de mil trombetas e clarins.

[...] Apontara nos horizontes da manhã a estrela d'alva do dia vinte e um de Agosto [...] Ressoam trombetas, rufam tambores, el-rei dera ordem ao infante D. Henrique para o desembarque, e ordenou que o seguisse seu irmão D. Duarte.

[...] Horas depois Ceuta era tomada aos mouros. [...] Faltava apenas render graças ao Deos dos exercitos. No domingo seguinte, na grande mesquita de Ceuta, sagrada ao culto christão , dobravam ao romper do dia dois sinos, que os mouros da cidade de Faro nos haviam levado, convidando os nossos a ir ao templo dar graças ao Creador por tamanha mercê.

Ao ressoar de mil trombetas e de outros belicos instrumentos já para a mesquita se encaminhavam el-rei e seus filhos e os esforçados cavalleiros da famosa entrecerras. Ouvida a missa e sermão, e um *Te Deum* bem contrapontado¹⁰ por toda a clerezia

¹⁰ Contraponto: do latim *punctum contra punctum*. Leis que regem as relações intervalares entre duas ou mais melodias. O adjectivo

da armada, D. João I de Portugal terminava a empresa da tomada de Ceuta [...] .¹¹

O cronista Gomes Eanes de Zurara, refere no relato da sagração desta mesma mesquita de Ceuta, em igreja episcopal de Santa Maria:

[...] e isto assim acabado, começaram todos os clérigos [a entoar] o *Te Deum laudamus*, em voz alta, em bom contraponto, no fim do qual ouve um toque de todas as trombetas, e vêde de que género ele seria, porque passaram de duzentos.¹²

Num contexto de lazer, D. João I de Portugal atribuía à música uma acção sedativa e de divertimento, dizendo que, ao cabo de horas dispendidas em trabalhos de carácter administrativo, como sejam desembargos e concessão de audiências, “o entender” se sente muito cansado; e nada melhor do que ir ao salão onde se reuniam cavaleiros, escudeiros e damas da sua corte, para ouvir os «[...] muy doces tangeres que fazem os instrumentos [...]» e, simultâneamente, «[...] tomar hua fermosa dona ou donzella polla mão e dançar com ella».¹³

Diz-nos o musicólogo espanhol Higínio Anglés que a política de casamentos entre as infantas de Castela e Aragão e os príncipes de Portugal, «contribuyó esplendorosamente a la floración musical de ambos os países», podendo este intercâmbio artístico entre Espanha e Portugal ser comprovado através de vários documentos (contendo música

contrapontado indica claramente ter sido cantado o *Te Deum* em polifonia. A prática músico-litúrgica de polifonia na Capela Real está bem evidenciada no *Regimento* de D. Duarte.

¹¹ António Francisco Barata, *Quadros Históricos das Tres Ultimas Dinastias*, Coimbra, Imprensa Litteraria, 1877, p. 20-31.

¹² Gomes Eanes de Zurara, *Crónica da Tomada de Ceuta*, pref. Carlos Miranda, s.l., Editorial Escol, s.d., cap. 95.

¹³ D. João I, “Libro de Monteria”, *Obras dos Príncipes de Avis*, Porto, Lello & Irmão, 1981, cap. II, p. 12 e 13 (Tesouros da Literatura e da História).

polifónica do século XIV) encontrados na Chancelaria Real de Aragão, em Barcelona.¹⁴

Também não devemos esquecer a nacionalidade inglesa da rainha D. Filipa de Lencastre que, segundo Anglés, após o seu casamento com D. João I, «introdujera en su palacio las costumbres inglesas», demonstrando que, no final do século XIV, em Portugal, tal como em Espanha, se praticava música francesa.¹⁵

As crónicas portuguesas evidenciam-nos as sumptuosas práticas musicais da época e o conhecimento de D. João I sobre a música polifónica do seu tempo. A título de exemplo, referimos de novo o *Livro da Montaria*, onde o monarca nos fala da emoção de uma caçada real e dos latidos dos seus cães de caça que compara com a música do compositor Guillaume de Machault, dizendo que este “nom fez tam fermosa concordança de melodias”.

Por sua vez, D. Duarte em carta enviada a D. João II de Castela, protesta pelo facto de este ter retido na sua corte Álvaro Fernandes, cantor e organista e um dos melhores músicos da corte portuguesa.

É bem visível o interesse do monarca português pela música, nas sábias orientações expressas no *Leal Conselheiro*. Nesta obra, D. Duarte dedica um capítulo às regras a observar quanto ao ensino da música, à sua execução e ao comportamento a ter “na estante e na igreja toda”.

Assim, por exemplo, dispunha para os moços da capela:

[...] he muyto necessario de sse criarem moços na capeella, e que sejam de idade de VII ou VIII annos, de boa desposiçom em vozes, e entender, e sotilleza,

¹⁴ Higinio Anglés, *La música en la corte de los Reys Católicos*, vol. I, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas/Instituto Diego Velázquez, 1941, p. 39.

¹⁵ *Ibidem*, p. 39.

e de boo assessego, por que taees como estes veem a sseer de razom boos clerigos e boos cantores. [...] Item em cada capeella, que boa deve seer, devem seer criados quatro cachopos ao menos, huus que ajam sobre os outros tres ou quatro annos, assy que quando huus forem doito, que os outros sejam de doze [...].

*Item o meestre que os no canto enssynar deve de seer boo em saber e geito de cantar, e de boo entender e costumes, assy que nom soamente os castigue no canto, mas em toda outra cousa que errem e lhes dê sua boa enssynança, pera seerem boos em sua vyda e costumes.*¹⁶

Os moços da capela deviam também aprender o saltério, sob a responsabilidade do mestre da capela. Na Alta Idade Média, o Saltério foi muito divulgado, pela sua ligação ao ofício divino e à oração privada, sendo também utilizado como livro didático de aprendizagem de leitura. É de referir a existência de quatro tipos de saltério: saltério *feriatum* completo, saltério *feriatum* simples, saltério *non feriatum* e o saltério *dispositum per hebdomadam*, sendo de particular importância o primeiro. Este contém o texto integral dos salmos e o *ordinarium officii de tempore*, com invitatórios, antífonas, hinos, versículos, capítulos, com referência aos dias da semana, bem como a indicação do lugar de cada salmo no ofício, encerrando com *Te Deum*, Glória e uma litania.

Para D. Duarte era importante o conhecimento do saltério, sendo imprescindível para ser bom clérigo: «[...] que os cantores aprendam o ssalteiro, que quando lhes aa mão veher alguu beneficio que o saibham; que nom pode seer boo

¹⁶ Vd. D. Duarte, "Leal Conselheiro", *Obras dos Príncipes de Avis*, com introdução e revisão de Manuel Lopes de Almeida, Porto, Lello & Irmão Editores, 1981, p. 423-424.

clérigo se nom souber o saltério».¹⁷ Este desígnio do monarca surge na continuidade de antigas normas conciliares, como por exemplo do Concílio de Coiança que, em 1050, havia estabelecido os requisitos segundo os quais deveriam ser seleccionados os que desejassem receber ordens sacras: saber com perfeição o Saltério, os hinos, os cânticos, epístolas, orações e evangelhos, tudo respeitante ao ofício divino e à missa.¹⁸

O monarca determinou que, na capela real, nada deveria ser improvisado, para garantia da dignidade das celebrações litúrgicas:

[...] Item que qual quer cousa que o ssenhor vyr em a capeella mal feita, per qual quer guisa que seja, logo a mande enmendar sem tardança nem trespasso.

Item estas quatro som muito necessarias pera a capeella, scilicet capellam moor, e meestre da capeella, e tenor, e meestre de moços.¹⁹

A policoralidade continua evidente nas palavras de D. Duarte, na “Hordenança” que fez para os seus capelães:

Que se conheçam as vozes dos capellaães, qual he pera cantar alto, e qual pera contra, e qual pera tenor^[20]. E assy cantem contynuadamente pera cada huu seer mais certo no que cantar.²¹

¹⁷ *Ibidem*, p. 424. Vd. também, *Livro dos Conselhos de el-rei D. Duarte (livro da cartuxa)*, com transcrição de João José Alves Dias, introdução de A. H. de Oliveira Marques e João José Alves Dias, revisão de A. H. de Oliveira Marques e Teresa F. Rodrigues, Lisboa, Editorial Estampa, 1982, p. 211.

¹⁸ J. S. Aguirre, *Collectio maxima conciliorum Hispinae, Romae, 1753-1755*, 4, p. 405 e J. Tejada y Ramiro, *Colección de cânones y de todos los Concilios de la Iglesia de España y de América*, Madrid, 1859-63, 3, p. 100: «Abbatēs uero tales monachos adducant ad ordinandum qui perfecte et memoriter teneant totum psalterium, cum hymnis et cânticos, et bene surti».

¹⁹ *Ibidem*, p. 424. Vd também, *Livro dos Conselhos de el-rei D. Duarte ...*, p. 212.

²⁰ Tenor: denominação dada na polifonia à voz que sempre orienta as combinações verticais, tanto quando tem a melodia pré-existente (técnica de *clausula*) como quando não tem (técnica de *conductus*).

O canto é uma arte e, como tal, tem regras que devem ser observadas. Entre outras, há que procurar a suavidade e saber colocar a voz, respeitar o texto e cantá-lo com clareza:

[...] Em qual quer cousa que cantarem, devem declarar a letera vogal segundo he scripta, e esto por que alguus teem de costume prenunciar mais hua letera que outra em aquello que cantom.

Item se devem de guardar cantar de lyngua, nem desvairamento de boca, mas soamente cantem de papo^[22] cada huu melhor que poder.²³

Para uma boa interpretação, é também necessário saber o que se está a cantar. Daí, a necessidade de conhecer a língua em que se canta. Por isso, os músicos deveriam ter uma cultura razoável no latim. Assim o entendia o monarca: «[...] Quando estes moços forem em tal hidade que mudem as vozes, he lhes grande bem fazerlhes leer latym per dous ou tres annos, por que a elles he grande proveito [...]».²⁴

Na «Ordenança que [...] manda ter aos seus capelães em tempos que cada um ha de seruir», o rei determina as obrigações de cada um dos seus capelães e do

As técnicas de estruturação da *Ars Nova* têm base em duas técnicas fundamentais da *Ars Antiqua*: *clausula* – técnica tirada do *organum* onde os melismas do *cantus firmus* eram realizados em polifonia de ritmo definido (isorrítmico) e *conductus* – técnica em que as vozes cantam o mesmo texto simultaneamente, o que resulta num *tenor* com o mesmo tipo de figura que as outras vozes.

²¹ Vd. D. Duarte, *idem*, p. 423; *Livro dos Conselhos de el-rei D. Duarte ...*, p. 210.

²² Cantar “de papo” significa cantar com voz de peito, isto é, utilizar a técnica de colocação vocal ainda sem recurso à ressonância de cabeça, introduzida posteriormente pelo *bel canto*. Para mais esclarecimentos, veja-se, por exemplo, o artigo “Voz”, de Roland de Candé, *A Música: linguagem, estrutura, instrumentos*, Lisboa, Edições 70, 1983.

²³ *Ibidem*, p. 424; *Ibidem*, p. 212.

²⁴ *Ibidem*, p. 423; *Ibidem*, p. 211.

mestre escola, cujos nomes indica,²⁵ e a forma como estes devem substituir-se entre si, no caso de enfermidade ou de outro impedimento. Fixa também durações e horários das missas e do ofício divino:

[...] O ofício da noite do Natal com matinas evangelho e missa e sermão [...] cinco horas [...] Dia de Santa Maria de Agosto matinas e prima cantadas e terça e sexta rezadas tres horas [...] A noa rezada e véspera cantada dos finados com responso duas horas. As matinas e missa e responso assim como ao dia do saimento da Rainha, duas horas e meia.²⁶

Podemos pois afirmar que D. Duarte, ao fixar no ano de 1433 o Regimento da Capela, não só disciplinou a duração das horas do ofício divino e das missas, conforme as solenidades das festividades em causa, mas também traçou as linhas orientadoras do ensino e da prática musical que nela tinham lugar. Também em 1436, o monarca enviou ao Papa uma carta enunciando dezassete medidas que, a seu ver, seriam convenientes para o bem da Igreja, sendo uma delas a criação em todas as catedrais de uma prebenda que sustentasse um mestre de teologia e outro de «artes liberais»²⁷. A catedral era vista pelo monarca como o local próprio para a formação do clero, formação que incluía as artes liberais e consequentemente a música.

Com efeito, a cultura dos mestres de canto das catedrais foi desde o início uma cultura abrangente que lhes permitia o desempenho da docência noutras áreas, o que

²⁵ Gil Lourenço, mestre-escola, Pero Lourenço, Pedro Eanes, Henrique Henriques, Fernão Perez, João de Arruda

²⁶ *Ibidem*, p. 215-217.

²⁷ *Vd.* Colecção Stroziana da Biblioteca Medicea Laurenziana de Florença (BML, Strozz. 33, fol. 120 v^o-121 v^o. O documento foi publicado por Margarida Garcez Ventura, "As chaves de Deus e da Igreja", *IX Centenário de dedicação da Sé de Braga* 2, 1(Braga, 1990) 489-501.

indicia capacidade e formação superiores, também reveladas na produção literária de alguns chantres.²⁸

No que respeita à música profana, a carta do Infante D. Henrique de 22 de Setembro de 1428, escrita em Coimbra para seu pai, relatando o casamento de D. Duarte celebrado naquela cidade, evidencia o gosto do futuro rei pela música de lazer, dança, touradas e justas, e pelo «camtar da senhora a iffanta e ho seu tamger do manicordio e do damçar segumdo sua maneira [...]».²⁹

Antecedendo o rei Africano, cabe aqui falar dos Infantes D. Fernando, D. Pedro e D. Henrique..

Relativamente aos infantes D. Fernando e D. Pedro, irmãos de D. Duarte, está patente no *Livro dos Conselhos*, cap. 49 "Soma da gente que cada hum dos Ifantes trazia dornedado", que cada um deles tinha ao seu serviço um bispo, um confessor, um pregador, capelão-mór, treze capelães cantores, sendo um deles tesoureiro da capela, oito moços da capela, quatro menestréis de charamela, quatro de outros instrumentos e quatro trombetas.

Além dos referenciados naquela "ordenança", tinham mais oito capelães ao seu serviço.

Segundo afirma Diogo Barbosa Machado no tomo terceiro da *Bibliotheca Lusitana* editada no século XVIII (1741, 1747, 1752, 1759), o Infante D. Pedro tinha grande erudição nas "letras divinas, e humanas", dominava as "línguas mais polidas" e mantinha «huma Casa digna da sua representação composta por 363 Pessoas entre as quaes se distinguiaõ hum Bispo, Confessor, Capellão mór, Pregador e muitos Fidalgos, e Officiais com diversos foros».³⁰

²⁸ Barbosa Machado, dá como exemplo já no século XII, Estevão, chantre de Lisboa. Cf. Diogo Barbosa Machado, *Bibliotheca Lusitana*, com revisão de Manuel Lopes de Almeida, tomo I, Coimbra, Atlântida., 1965, p. 751. Edição fac-similada, utilizada neste trabalho. A edição original é setecentista. Vd. também S. *Vicente de Lisboa e seus milagres*, ed. A. Aires Nascimento e Saúl Dias, Lisboa, 1988.

²⁹ *Monumenta Henricina*, vol. III, doc. 125.

³⁰ Vd., Diogo Barbosa Machado, *op. cit.*, t. 3, p. 542-545.

Sobre o Infante D. Fernando, diz-nos o seu cronista frei João Álvares, no “Trautado da vida e feitos do muito virtuoso Senhor Ifante Dom Fernando”, que

Cada dia³¹] ouuya huma misa cantada. [...] Na capela andava hum liuro onde estaua escripta a ordenança de quando aviam de fazer os offícios de contraponto e de canto chão, e quando com orgoões e pregações, e quanto aviam d'aver os capellães d'oferta.

[...] Quando nom eram dias pera hir ouvyr os offícios aa egreja, rezava em sua camara totalas oras canonicas a seus tempos, em hum honesto lugar muy bem aparamentado de cortinas [...] . E alli era armado hum altar com a imagem da Virgem Maria do Pranto. E o seu secretario rezava sempre com ele totalas oras canonicas, e capitolava cada hum sua somana. [...].³²

Diogo Barbosa Machado assinala que, na Capela do Infante Santo, todos os dias eram cantadas «com summa perfeição as Horas Canonicas, e se celebravaõ com igual pompa os Officios Divinos confórme o Rito da Igreja de Salisburgo».³³

Frei João Álvares, no cap. 8 da *Chronica do Iffante Sancto*, acrescenta que D. Fernando

[...] depois que estaua na igreja, não ouuia ahi negocios dos seculares [...]. Como entraua na cortina seu cuidado era rezar e lérr por liuros, e falar em cousas honestas: e estar atento como rezauão e cantauão, que não errassem nem sahissem da regra

³¹ Quanto à missa quotidiana, tão referenciada pelos cronistas, os monarcas e príncipes quatrocentistas assistiam a ela do interior de uma estrutura móvel, especialmente montada no espaço da Capela, o “oratori” aragonês ou a “cortina”, em Portugal e também em Castela.

³² Frei João Álvares, “Trautado da vida e feitos do muito virtuoso S^or Ifante D. Fernando”, *Obras*, com ed. Crítica e introdução e notas de Adelino de Almeida Calado, 1960, Por Ordem da Universidade, 1960, p. 16-17.

³³ Diogo Barbosa Machado, *op. cit.*, t. 2, p. 9-11.

do ordinario que elle muy bem sabia, e o trazia em sua capella: o qual lhe trouxera hum seu capellão da See de Salusbrij [³⁴], pello qual o mandou. Parece que herdou o santo Iffante da Rainha Dona Philippa sua mãy esta curiosidade do officio diuino, acerca do qual teue ella tanto cuidado e pollicia, que inda aos clericos doctos no ordinario ensinava [...].

A estante, e o choro era sempre posto diante da cortina deste Iffante, por fazer estar honestos e cõpostos os clericos. Cada dia ouuia huma missa cantada [...] . Na capella andaua hum liuro onde estaua o ordinario scripto, de quando auião de fazer os officios de contraponto, e câto dorgam, ou de câto chão. E quando com órgãos, e pregações: E quanto auião de auer os capellães de offerta.³⁵

Por fim, as exéquias do Infante Santo — cujas relíquias chegaram a Santarém no dia 1 de Junho de 1451, trazidas de Ceuta pelo próprio cronista, daí seguindo para o Mosteiro de Santa Maria da Vitória da Batalha — foram celebradas segundo o ritual músico-litúrgico, de acordo com a vontade manifestada no seu testamento feito em 18 de Agosto de 1437, no qual expressamente previa a possibilidade de falecer fora do país e ser trasladado, o que aconteceu.³⁶

Naquele documento, surgem-nos referências directas à existência de uma prática regular de música religiosa na sua capela e ao ensino de Gramática na sua casa, exercido por um bacharel de nome Pero Gomes.³⁷

No mesmo testamento, o Infante Santo deixa à sua Capela de Santa Cruz, na Batalha um missal pequeno, de missas privadas e à Sé de Lisboa um missal grande, um

³⁴ Sobre o rito de Salisbúria e a sua prática em Portugal, em particular na capela real e na capela do Infante Santo, *vd.* Mário Martins, S. J., “O Bispo-Menino, o rito de Salisbúria e a Capela Real Portuguesa”, *Didaskalia* II (1972) 183-192.

³⁵ Frei João Álvares, *op. cit.*, p. 138-139.

³⁶ *Ibidem*, p. 257-259: *Monumenta Henricina*, vol. VI, p. 111-113.

³⁷ *Monumenta Henricina*, vol. VI, doc. 52.

“hordinayro” de sua capela, um livro de canto de órgão e um antifonário.

Indica seguidamente o pessoal da sua capela “já pago” e o “pessoal a pagar” (e respectivas quantias), constando da primeira lista um capelão-mór e cinco capelães, e da segunda, um confessor, sete capelães, três trombetas, um harpista, um tangedor de órgão, um tenor, quatro cantores e dois moços da capela.

Segundo Dias Dinis, «não se conhece qualquer lista do pessoal da casa do Infante D. Henrique nem sequer do da sua capela».³⁸ No entanto, em documentação dispersa, surgem referências a capelães do Infante, designadamente o presbítero bracarense João Alves Rodrigues, seu capelão-mór e governador da sua capela em 1423. Sabe-se que em Súplica de 1 de Abril de 1434, D. Henrique se dirigiu ao papa Eugénio IV solicitando que vinte e cinco dos capelães e servidores da sua capela pudessem receber, enquanto nela servissem, os frutos e rendimentos de quaisquer ofícios e benefícios eclesiásticos, sem obrigação de residência e deles disporem livremente. Daqui se pode presumir que D. Henrique tinha então na sua capela, um número de servidores não inferior àquele. Refira-se, a título parentético, que tais benefícios apenas foram concedidos a cinco servidores.³⁹

A comprovar o gosto deste infante pela música secular, está a descrição feita por Gomes Eanes de Zurara, dos «festejos promovidos em Coimbra pelo infante D. Pedro a seu irmão D. Henrique e por este em Viseu ao primeiro, antes da partida para Ceuta».⁴⁰

Para além das letras, o rei D. Afonso V também cultivou a música. No dizer de Diogo Barbosa Machado

[...] teve natural inclinação às letras, e com particular affecto estimava aos homens eruditos, com os quaes tinha familiar comercio. Foy o primeiro dos nossos

³⁸ *Monumenta Henricina*, vol. IV, p. 341, nota 1.

³⁹ *Ibidem*, p. 341-343.

⁴⁰ *Ibidem*, vol. II, 73-75.

Principes, que juntou Livraria, e que ordenou se escrevessem na língua latina as Historias do Reyno, para cujo efeito mandou vir de Italia a Fr. Justo Baldino Religioso Dominico, a quem fez Bispo de Ceuta. Igualmente foy perito na Mathematica, que na Musica [...].⁴¹

Se consultarmos o *Livro de Recebimento de 1470* da Chancelaria da Câmara, deparamos com notas de pagamento a “cantores” e “tenores”. Pena é que não tenhamos informações mais precisas, quanto aos músicos que mais se notabilizaram, nem quanto às obras tidas em maior apreço.

Todavia alguns nomes ficaram conhecidos, neles se evidenciando o mestre capela Tristão da Silva, a quem D. Afonso V encarregou da organização de uma colecção de canções polifónicas, no estilo franco-flamengo. É possível que esta colecção estivesse inserida na colectânea que é atribuída a Tristão da Silva, intitulada *Los Amables de la Musica*, mas cuja existência se desconhece.⁴²

O monarca procurou dar à sua capela o mesmo prestígio das existentes em outras cortes europeias, tendo enviado a Inglaterra peritos que colhessem elementos nesse sentido.

O gosto de D. Afonso V pela música vinha já da sua infância. É bom ter presente a figura de seu tio, o regente D. Pedro, duque de Coimbra. À sua volta gravitava um grupo de tangedores de viola, cujos nomes chegaram até nós: Pero Vaz, Alexandre de Aguiar, Gonçalo de Baena, Peixoto de Pena. Este último trabalhou na corte de Carlos V e surpreendeu o próprio imperador não só pela arte de tocar, como também pela presteza com que afinava o instrumento, ultrapassando todos os músicos da corte.

Sousa Viterbo ao assinalar o gosto e a protecção que D. Afonso V conferiu a esta arte, cita Rui de Pina que na sua

⁴¹ Diogo Barbosa Machado, *op. cit.*, p. 19.

⁴² Sousa Viterbo, *Subsídios para a História da Música em Portugal*, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1932, p. 4..

Chronica afirma que o monarca «folgou muyto d'ouuir musica e de seu natural sem algum artificio teue pera ella bom sentimento» e apresenta um catálogo de cantores e instrumentistas ao seu serviço.⁴³

A par da prática litúrgica na Capela Real, a Corte era cenário de uma actividade musical intensa no domínio profano. É sobretudo a partir do reinado de D. João II que, no dizer de Garcia de Resende, «era muyto cerimonial»⁴⁴ e no de D. Manuel, que o poder régio se manifesta através do aparato externo de que se rodeia a figura do rei e sua corte, a quem dão brilho os elementos exóticos provenientes do mundo oriental e africano.

Este aparato de cariz militar ou cerimonial e a actividade musical requintam-se no reinado de D. Manuel, verdadeiro melómano, a avaliar pelas descrições da época. Não faltaram então ocasiões neste reino lusitano, «quase cume da cabeça de Europa toda»,⁴⁵ para a expressão deste ideal de grandeza.

O interesse de D. João II pela música foi semelhante ao dos seus antecessores. Segundo Garcia de Resende, estavam ao serviço da sua corte “os *milhores*” cantores que havia.

Pouco depois deste monarca ter subido ao trono, os cronistas passaram a dar-nos bastantes referências das manifestações musicais da corte. Diz-nos Gerhard Doderer que Garcia de Resende, que de perto observou a vida deste monarca, nos fala «muitas vezes de ocasiões em que a

⁴³ *Ibidem.*, p. 4 ss.

⁴⁴ *Vd. Prólogo da Cronica de dom João II de Garcia de Resende* (ed. conjunta com a *Miscelânea*, conforme a de 1798), com introdução de Joaquim Veríssimo Serrão, Lisboa, INCM, 1973, p. XXI.

O gosto deste autor palaciano pela descrição da pompa e circunstância de que se rodeia a figura do rei nas cerimónias revela-se a cada passo: e. g., *ibidem*, cap. 26, p. 32-33; cap. 79, p. 118-119; cap. 109, p. 144-145; cap. 117, p. 155-161; cap. 124, p. 173-175; cap. 125, p. 175-176; cap. 131, p. 190-192; cap. 134, p. 202-204.

⁴⁵ Luís Vaz de Camões, *Os Lusíadas*, III, 20.

música ou o instrumento musical chegam a assumir relevo particular».⁴⁶

Segundo Ana Maria Alves, a música estava presente no quotidiano de D. João II e da sua corte, com importância crescente no aparato real, que iria aumentar nos séculos seguintes.⁴⁷ Com efeito, segundo esta autora, a

música de pompa (sacabuxas, charamelas, atabales) emprega-se nessa época em todas as saídas do rei [D. João II], quer em cerimónias oficiais [por exemplo, nas Cortes de Évora, realizadas em 24 de Março de 1490,⁴⁸ sobre o casamento do Príncipe D. Afonso], quer em simples passeios ao campo ou no Tejo, nas caçadas, e até, no reinado seguinte, quando o rei está a despacho — em simultâneo com intervenção cada vez maior da música de câmara na vida do paço, como parte fundamental da encenação do teatro do Poder.⁴⁹

Em redor do Rei, reunia-se um número crescente de pessoas que viviam em função dele. Com o abrandamento da componente militar, desenvolveram-se as festas áulicas e não faltaram momentos de lazer, tais como emboscadas galantes feitas por fidalgos vestidos à mourisca, enquanto cenário da liturgia do poder régio, onde a música marcava presença com trombetas, atabales, charamelas e sacabuxas, à semelhança dos passeios fluviais e das “festas de mar” que então ocorriam.⁵⁰

⁴⁶ Vd. Gerhard Doderer, “As manifestações musicais em torno de um casamento real (Évora, 1490)”, *Congresso Internacional Bartolomeu Dias e a sua época-Actas*, Porto, Universidade do Porto/Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimientos Portugueses, 1989, vol. IV, p. 226.

⁴⁷ Ana Maria Alves, *Iconologia do poder real no período manuelino. A procura de uma linguagem perdida*, Lisboa, INCM, 1985, p. 77.

⁴⁸ Garcia de Resende, *op. cit.*, p. 144.

⁴⁹ Ana Maria Alves, *As Entradas Régias Portuguesas*, Lisboa, Livros Horizonte, s. d., p. 27.

⁵⁰ Sobre a componente musical nos divertimentos na corte de D. João II, vejam-se além do exemplo apresentado, também na *Crónica de dom João*

Os passeios fluviais em Lisboa ou às lezírias do Ribatejo apresentavam sempre a «participação de músicos, danças populares que acompanham o batel do rei em batéis floridos, emboscadas galantes feitas por fidalgos vestidos à mourisca, etc».⁵¹

Garcia de Resende descreve uma entrada da família real em Santarém e testemunha que aí tiveram lugar festejos, com abundante participação musical como, por exemplo, a que ocorreu a bordo dos batéis e barcos utilizados no passeio, «com folias, prazeres, e antremeses, e muytas trombetas bastardas, muytos atambores, muytas charamellas, e sacabuxas, muytas infindas bombardas, que foy muyto alegre festa por ser no Tejo».⁵²

O cronista noticia também o sumptuoso cortejo e a atmosfera sonora por ocasião do casamento da Princesa D. Isabel de Castela, filha dos Reis Católicos, com o Príncipe D. Afonso, no domingo dia 27 de Novembro de 1490,⁵³ em Évora e o recebimento que lhe foi feito, por D. João II, com toda a

II, cap. 123, p. 169-172; cap. 127, p. 178-179; cap. 128, p. 181 e 182; cap. 131, p. 190-192.

⁵¹ Ana Maria Alves, *As Entradas Régias ...*, s.d., p. 27. Segundo esta autora (referindo-se à entrada de D. João I no Porto, em Maio de 1385), «é no Porto que encontramos a primeira festa de rio de que há notícia: os barcos do Douro estavam embandeirados e enramados, os remadores do barco que traria o rei levavam na cabeça sombreiros enfeitados e alguns tinham librés de ramos e flores. Outros barcos levavam trombeteiros». (*Idem*, *op. cit.*, 1985, p. 17-18).

⁵² Garcia de Resende, *op. cit.*, p. 190.

⁵³ Esta princesa, depois viúva de D. Afonso, viria a casar em segundas núpcias em Outubro de 1497, com D. Manuel, vindo a falecer de parto em 1498. D. Manuel casou em segunda núpcias, por procuração em Agosto de 1500, e pessoalmente em 30 de Outubro do mesmo ano, com a sua cunhada, a infanta D. Maria de Castela, que foi mãe dos reis D. João III e de D. Henrique. D. Manuel casou pela terceira vez, em 1518, com D. Leonor (filha de Filipe, o Belo, e de Joana, a Louca, e irmã de Carlos V) e que veio a ser mãe da infanta D. Maria de Portugal. (*Vd.* Manuel de Sousa, *Reis e Rainhas de Portugal*, com prefácio de Dom Duarte de Bragança, Mem Martins, Sportpress-Sociedade Editorial e Distribuidora, 2001, p. 83 e 84.

sua Corte e a mais gente rica deste reino, sem a companhia do Príncipe D. Afonso (1475-1491):

[...] vestidos de ricas sedas, e muyto bem cavalgados, muitas trombetas bastardas, e muytos atambores, muytas charamelas, e sacabuxas, muytos porteiros de maça, muytos reys darmas, arautos [...] muitos antremeses da gente do povo, e dos Judeus, e Mouros, [...].⁵⁴

Diz-nos ainda Resende que, na noite de terça-feira, dia 29 de Novembro de 1490, se fez um banquete, com destacada participação musical:

o estrondo das trombetas, atambores, charamelas, e sacabuxas, e de todos menestres era tamanho, que se não ouviam [os convivas] e isto se fazia cada vez que el Rey, a Raynha, o Principe, a Princesa bebiam, e vinham as primeiras igoarias a mesa, e a copeira era cousa espantosa de ver.⁵⁵

Testemunha o mesmo cronista que, até ao Natal desse ano, as festas foram uma constante «no terreiro dos paços muytas vezes muytos touros com muytos galantes a elles, e ricos jogos de canas, e muytos momos, e serões, musicas, e festas sem nunca cessarem».⁵⁶

A participação popular nas festas era constituída por danças, folias, bailes de judeus e mouros, tendo o teatro um papel de importância crescente, sob a forma de entremezes e de arengas jocosas.⁵⁷ Esta presença popular a mando de D. João II, por ocasião do referido casamento do príncipe D. Afonso seu filho, está bem documentada pela pena de Resende.⁵⁸

A presença de mouros nas mesmas festas é igualmente descrita por aquele cronista, segundo o qual D.

⁵⁴ Garcia de Resende, *op. cit.*, p. 169-171.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 173 e 174.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 176.

⁵⁷ Ana Maria Alves, *As Entradas régias ...*, s.d., p. 28.

⁵⁸ Garcia de Resende, *op. cit.*, p. 161.

João II «mandou que todalas mourarias do Reyno viessem as festas, todolos mouros e mouras que soubessem bailar, tanger, e cantar, e a todolos foy dado mantimento em abastança, e vestidos finos, e em fim lhe foy feyto merce de dinheiro pera os caminhos».⁵⁹

A herança cultural de judeus e mouros após a sua expulsão do Reino, em 1496,⁶⁰ foi assimilada pelo cerimonial da festa renascentista:

[...] continuaremos a encontrar nos séculos seguintes as suas danças e costumes, assumidos por cristãos mascarados, juntamente com as danças de um novo grupo étnico que vem agora juntar-se à população: os ciganos. A voga mourisca⁶¹, sobretudo, muito longe de desaparecer, aumenta, não só na Península como em toda a Europa, inserida no gosto pelo exótico que caracteriza uma das vertentes da festa renascentista.⁶²

Ainda a propósito do casamento do príncipe D. Afonso, relata Garcia de Resende que D. João II diligenciara comprar todo o género de bens necessários à realização das festas que ocorreram na cidade de Évora (porque em Lisboa *ao tal tempo morriam de peste*), pois ele queria que fossem

as maiores, e mais reaes, e perfeitas que se podessem fazer, [...]. Ho que tudo logo se proveo com tempo [...]. Mandou mais vir da Alemanha, Flandres, Inglaterra e Irlanda em navios muitas, e mui ricas tapeçarias, e panos de lam muito finos, e outros forros, e facaneas fermosas, e muito boa prata em pasta. [...]

⁵⁹ *Ibidem*, p. 161. Cf. também Rui de Pina, *Crónica de D. João II*, cap. XLIV.

⁶⁰ Sobre a expulsão dos judeus e mouros em Portugal, vd. “Cristãos-Novos” e “Mouros”, *Dicionário de História de Portugal*, direcção de Joel Serrão, vol II, Porto, Livraria Figueirinhas, 1981, p. 233 e vol IV, Porto, Livraria Figueirinhas, 1981, p. 353, respectivamente.

⁶¹ Dança fortemente ritmada, de influência mourisca, na qual os dançarinos usavam guisos presos junto aos tomozelos.

⁶² Ana Maria Alves, *As Entradas régias ...*, s.d., p. 32.

muitos menistres altos e bayxos, cuja vinda, e aviamento destas cousas custou muyto dinheyro.⁶³

Diz-nos Gerhard Doderer que, «por ministris altos e baixos», devemos entender «músicos executantes de música alta e música baixa, adjectivos estes relacionados com o volume de som e, conseqüentemente com o tipo de instrumentos que assim o produzem e com o respectivo repertório».⁶⁴

No reinado de D. Manuel I, o cultivo da música teve um notável impulso. Foi neste reinado que algumas escolas de música foram organizadas em novos moldes, sendo a escola de Évora, a mais importante de todas.

Alguns nomes ilustraram o reinado do Venturoso. Embora mais conhecido como homem do teatro, não podemos esquecer Gil Vicente, que compôs algumas obras para serem executadas no decorrer das representações.

Outros nomes são apontados por Garcia de Resende na *Miscelânea*, como por exemplo, no texto que se transcreve, o cantor Mateus de Fontes (que foi mestre da capela real, em 1518, sucedendo a João de Coimbra), o organista cego Francisquillo e o compositor Gonçalo Baena, entre outros:

A música vimos chegar
Aa mais alta perfeçam
Sarzedo, Fontes, cantar
Francisquillo assi juntar
Tanger, cantar, sem razam
Arriaga, que tanger

⁶³ Garcia de Resende, *op. cit.*, cap. 117 “De como el Rey, e a Raynha de Castella notificarão o dito casamento a el Rey, e a Raynha”, p. 157-161. Sobre a festa do casamento do príncipe herdeiro D. Afonso, na qual se inclui a entrada em Évora da princesa D. Isabel, filha dos reis católicos, em 1490, vejam-se Resende, *op. cit.*, cap. 121 a 128; e Gerhard Doderer, *op. cit.*, 1989, p. 226-229.

⁶⁴ Gerhard Doderer, *op. cit.*, 1991, p. 345; Gerhard Doderer (*et al.*) “Música e músicos ibéricos dos séculos XVI e XVII”, *Boletim da APEM* 60 (Lisboa, 1989) 7.

Que gram saber nos orgãos!
E o Baena, Badajoz! Outras
Que pena deixa agora descrever.

Outra figura contemporânea do monarca foi o cronista Damião de Góis, figura ímpar do humanismo português que também cultivou a música, não como um dileitante, mas como um verdadeiro especialista (do qual o humanista Glareanus no seu tratado *Dodecachordon* inclui um motete, sinal de que o considerava um músico de grande mérito). Infelizmente, do nosso compositor poucas obras chegaram até nós. São-lhe atribuídas o moteto *In die tribulationis*, a canção *Ne laetaris*, uma composição a cinco vozes *Surge, Propera*, para além de outra composição não identificada.

Segundo Damião de Góis, D. Manuel incluía música na vida diária, isto é, música religiosa na Capela Real, para a qual «tinha estremados cantores, e tangedores, que lhe vinham de todas as partes de Europa»⁶⁵ e música profana nas horas de trabalho, incluindo no “despacho” e nos tempos de lazer. Por exemplo, «nunca iha ha caça sem levar musicos, e instrumentos de camara, com que lhe tangião, e cantavão, fosse no campo, ou nas casas onde comia, e repousava».⁶⁶

Teófilo Braga cita as palavras de Damião de Góis: «D. Manuel cada dia vestia um fato novo, e jantava sempre em espectáculo ao som de charamelas».⁶⁷

Acrescenta o cronista que D. Manuel dava muitas vezes audiência pública e que «nestes dias que elRei dava audiência havia sempre na camara em que stava musica de cravo, e cantores».⁶⁸

⁶⁵ Damião de Góis, *Crónica do Felicíssimo Rei D. Manuel*, nova edição conforme a primeira de 1566, Coimbra, Por Ordem da Universidade, Parte IV, 1955, cap. 84, p. 224.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 229.

⁶⁷ António Francisco Barata, *Excertos de um Cancioneiro Quinhentista. Trovas que se fizeram nas terças em tempo de Elrei Dom Manoel*, com introdução do Dr. Teófilo Braga, Évora, Typographia Minerva, 1883.

⁶⁸ *Ibidem*, 1955, cap. 84, p. 228.

Foi com fausto ainda mais majestoso que o habitualmente usado e sempre com música que, segundo Ana Maria Alves, D. Manuel visitou sua filha D. Beatriz na nau que a levou para a corte Sabóia.⁶⁹

Segundo a descrição de Garcia de Resende, o séquito da Infanta D. Beatriz incluía aquando da sua partida para aquela corte (1516) o tesoureiro da capela, seis moços da capela, seis charamelas, três violas de arco, uma cítara, oito trombetas e seis tambores.⁷⁰

D. Manuel, “músico de vontade” como lhe chamava Damião Góis,⁷¹ sustentava — além dos tradicionais cantores e tangedores mouriscos com seus alaúdes e pandeiros, bem como tangedores de charamelas, harpas, rabecas e tamboris —, o que hoje poderia designar-se uma esplêndida orquestra de câmara e de capela, recrutada em todas as partes da Europa e sobretudo remunerada, a qual segundo o cronista, era uma das melhores de quantos reis e príncipes então viviam.

Damião Góis deixou-nos uma descrição pormenorizada do gosto do monarca pela música na Capela e nas actividades governativas e de lazer:

Foi mui musico de vontade, tanto que has mais das vezes se stava em despacho, e sempre pela sesta, e depois que se lançava na cama, era com ter musica, e assi pera esta musica de camara, quomo pera sua capella tinha estremados cantores, e tangedores, que lhe vinhão de totalas partes Deuropa a que fazia grandes partidos, e dava ordenados com que se

⁶⁹ Ana Maria Alves, *op. cit.*, 1985, p. 80.

⁷⁰ Garcia de Resende, *Crónica de D. João II e miscelânea*, p. 324.

⁷¹ Guarda-mór da Torre do Tombo, a ele se devem a Crónica do Felicissimo Rei D. Manuel (1566-1567), que é sem dúvida a primeira grande crónica régia sobre a época dos descobrimentos portugueses, a Crónica do Príncipe D. João (Lisboa, 1567), isto é, dos feitos do príncipe D. João até à morte de seu pai D. Afonso V, e outras obras em português». *Vd.* Sebastião Tavares de Pinho, “Damião de Góis (1502-1574) e a Descrição da Lapónia”, *Boletim de Estudos Clássicos* 37 (Coimbra, Junho de 2002) 99.

mantinhão honradamente, e allem d'isto lhe fazia outras merções, pelo que tinha huma das melhores capellas de quantos Reis e principes então vivião. Todolos domingos e dias sanctos janctava e çeava com musica de charamellas, saquabuxas, cornetas, harpas, tamboris e rabecas, e nas festas prinçipaes com atabales, e trombetas, que todos em quanto comia, tangiam cada hum per seu gyro; alem destes tinha musicos mouriscos que cantavam, e tangião com alaudes, e pandeiros, aho som dos quaes, e assi das charamelas, harpas, rabecas, e tamboris dançavão hos moços fidalgos durando o jantar, e cea: ho serviço de sua mesa era esplendido, quomo a Rei pertença. Continuadamente todolos domingos, e dias sanctos, e alguns de fazer em quanto foi casado dava serão as damas, e galantes, em que todos dançavão, e bailavam, e elle algumas vezes.⁷²

Segundo Júlio Castilho, o divertimento do Rei e sua Corte incluía também «jogos de azar, danças baixas e danças altas e, [...] alguns passatempos intellectuais e literários: a glosa, o mote, as côrtes de amor, e a cantilena e recitação por tropeiros, nobres e plebeus».⁷³

No dizer de Afonso Duarte Zúquete, embora D. Manuel fosse homem trabalhador, casto e nada dado a voluptuosidades, qualidades que o cronista Damião de Góis testemunha na sua Crónica, acabou no entanto por «cair no vício do luxo e da ostentação», devido às riquezas provenientes da Índia.⁷⁴ Neste contexto, acrescenta Afonso Zúquete que no Paço nunca faltavam os divertimentos e,

⁷² Damião de Góis, *op. cit.*, Parte IV, 1955, cap. 84, p. 224.

⁷³ Júlio Castilho, *Lisboa Antiga. Bairros Orientais*, Segunda Parte, ed. rev. e ampl. pelo autor e com anotações do Eng. Augusto Vieira da Silva, Lisboa, Serviços Industriais da Câmara Municipal de Lisboa, 2.^a ed., vol XII, 1938, p. 181.

⁷⁴ Afonso Duarte Zúquete, "Nobreza de Portugal e do Brasil", Lisboa, Editorial Enciclopédia/Empresa Nacional de Publicidade, vol. I, 1960, p. 373.

quando o rei saía, fazia-se acompanhar por um “cortejo asiático” que Damião de Góis descreve:

Foi ho primeiro Rei christão [D. Manuel] da Europa a que vieram Elephantes da India, dos quaes teve cinco juntos, quatro machos, e huma femea, que quando cavalgava pela çidade, ou caminhava ihão diante delle, a estes precedia (tam afastada que se não viam) ha ganga, ou Rhinoçerota, e atras dos Elephantes iha diante del Rei hum cavallo acubertado persio, nas ancas do qual hum caçador persio levava huma onça de caça, que lhe mandara elRei Dormuzd, ha qual onça, e hum Elephante, e rhinoçerota mandou aho Papa Leam quomo fica dito, com ha qual pompa, atabales, e trombetas cavalgava elRei muitas vezes pella çidade e quando caminhava.⁷⁵

A festa renascentista acrescentou à música uma forte componente exótica que havia de criar raízes e encontrar eco na sensibilidade da corte portuguesa, inscrevendo-se neste contexto a organização dos cortejos régios manuelinos.

De todos os reinados, o mais fecundo foi o de D. João III. A corrente musical foi crescendo lentamente. Cinco monarcas da dinastia de Avis já tinham passado. Os seus antecessores foram abrindo caminho e contribuíram para o florescimento da música em Portugal. A educação recebida pelos príncipes⁷⁶ na sua infância e o ambiente cultural que então se respirava deram os seus frutos.

D. João III subiu ao trono no ano de 1521 «aos dezanove de Dezembro». É de realçar a singular participação musical neste acontecimento, com instrumentos mudos, autorizados a contribuir para o embelezamento e dignidade da

⁷⁵ Damião de Góis, *op. cit.*, Parte IV, 1955, p. 224 e 225. *Vd. também Afonso Duarte Zúquete, op. cit.*, vol. I, 1960. p. 373. Citado por Ana Maria Alves, *op. cit.*, 1985, p. 66; da mesma autora, *op. cit.*, s. d., p. 29.

⁷⁶ *Vd. Sánchez, Arévalo, Vergel de Príncipes*, ed. de Mario Penna, Biblioteca de Autores Españoles, t. 116, Madrid, 1954; Francisco de Monzón, *Príncipe christiano: que trata como se ha d'criar un príncipe ... desde su tierna niñez ...*, Lisboa, Luís Rodrigues, 1544.

cerimónia, porém sem execução musical, pois D. Manuel havia falecido «hua sexta feira 13 de Dezembro do anno de 1521 entre as dez e as onze oras da noute»,⁷⁷ conforme nos diz o cronista Francisco d'Andrada:

Foy aos dezanove de Dezembro, estando tudo ja preparado huma quinta feyra sahio o princepe dos paços da ribeyra, onde el Rey seu pay fallecera [...] em hum cavallo ha bastarda [...] levava-o polla redea o ifante Dom Fernando seu irmão, e dom Antonio detaide, e dom Diogo de Castro [...] logo diante do princepe hia o infante dom Luis seu irmão [...] diante do Ifante hia a cavallo dom João de meneses conde de Tarouca, prior do Crato, mordomo mór que fora del Rey dom Mannoel, e alferez mór do Reyno, o qual levava a bandeira enrolada: logo diante d'elle hiaõ todos os ministres, charamellas, trombetas, hataballes com ordem que por então não tocassem os estromentos por respeitos da Rainha viuva; adiante delles hiaõ os reys darmas [...].⁷⁸

D. João III muito porfiou por que Portugal se tornasse uma nação verdadeiramente culta e superior. Com efeito, para que esse seu sonho se tornasse realidade, nunca recuou perante quaisquer dificuldades ou despesas, nem a sua generosidade para com os eruditos conheceu limites ou fronteiras. Foi um decidido protector das letras, subsidiando a publicação de diversas obras, e ao qual muitas (de natureza musical e do âmbito das Humanidades⁷⁹) foram dedicadas.

⁷⁷ Vd. Francisco d' Andrada, *Chronica do muyto alto e muyto poderoso rey Dom João, o III deste nome*, Impressa em Lisboa com as licenças necessárias por Jorge Rodrigues, 1613, cap. 7, fl. 6-6 vº.

⁷⁸ Francisco d' Andrada, *op. cit.*, 1613, cap. 8, fl. 7; *idem*, *Chronica do muyto alto e muyto poderoso rey Dom João, o III deste nome*, Parte I, Coimbra, Na Real Officina da Universidade, 1796, vol. I, cap. 8, p. 21 e 22.

⁷⁹ Como exemplos de obras do âmbito das Humanidades, dedicadas a D. João III podemos referir de Fr. António de Beja, *Breve doutrina e ensinança de príncipes* (1525); de Fr. António de Guevara, *Relox de príncipes* (1529); de Francisco de Monçon, *Principe christiano. Libro primero del espejo del*

A título de exemplo citam-se, de carácter musical, obras dos autores quinhentistas espanhóis Luís de Milán, Gonçalo Baena e Juan Bermudo, constituindo, segundo Sousa Viterbo «demonstração porventura de quanto elle estimaria a arte, ou prova, pelo menos, de que o nome de D. João III era bem conceituado no estrangeiro».⁸⁰

Luís de Milán, compositor e vihuelista valenciano, dedicou a D. João III, a obra *Libro de musica de vihuela de mano* intitulado *El Maestro* (Valencia, 1536), «a mais importante de todas as publicações dos vihuelistas quinhentistas», escrevendo no prólogo, uma elogiosa dedicatória ao monarca:

dirigido al muy alto y muy poderoso & inuictissimo
principe dom Juã: por la gracia de dios rey de
Portugal: y delos Algarues & desta parte y dela obra
del mar: & Affrica: & señor de Guinea: & dela
conquista & nauegacion [...],

para além de eloquentes referências ao ambiente musical do país e da corte portuguesa:

[...] La mar donde he achado este libro/es ppiamente
el reyno de Portugal que es la mar dela musica: pues
enel tanto la estiman: y tambien la entienden. [...]

princepe christiano (1544) e reimpresso em 1571, agora dedicado a D. Sebastião; do mesmo autor, *O Libro segundo del espejo del principe christiano*, (dedicado igualmente a D. João III e já concluído em 1544, embora ainda inédito segundo informação colhida em Maria de Lurdes C. Fernandes, “Francisco de Monzón, capelão e pregador de D. João III e de D. Sebastião”, *Lusitânia Sacra* 3, 2.ª série (Lisboa, 1991) 39-70) e também Francisco Leitão Ferreira, *Notícias Chronologicas da Universidade de Coimbra, 1.ª parte, vol. I, 2.ª ed., Coimbra, Por Ordem da Universidade.*, 1937, p. 495 e 496; de Diogo de Teive, *Opuscula: De rebus apud Dium gestis* (1548), [Domingos Maurício dos Santos, “Buchanan e o ambiente coimbrão no séc. XVI”, *Humanitas* 15 e 16 (Coimbra, 1963-1964) 294].

⁸⁰ Sousa Viterbo, *Artes e artistas em Portugal. Contribuições para a história das artes e indústrias portuguesas*, 2.ª ed., Lisboa, Livraria Ferin, Editora/Torres & C.ª., 1920, p. 184.

Que quiero dezir: que el libro esta en su lugar: pues no podra ser mejor entendido ni mas estimado.⁸¹

Gonçalo Baena dedicou igualmente ao rei Piedoso a *Arte nouamente inuentada pera aprender a tanger* (Lisboa, Hermã Galharde, 1540).⁸² Segundo Doderer,

[...] constitui esta colectânea — que abrange sessenta composições a duas, três e a quatro vozes — não apenas a primeira edição musical portuguesa, mas antecede também por quinze anos a mais antiga fonte impressa do repertório organístico espanhol, ou seja a acima mencionada *Declaración de instrumentos musicales* de Juan Bermudo.⁸³

Com o seu livro, Baena figura «dentro do grupo dos primeiros mestres da arte organística europeia que viram as suas obras divulgadas de forma impressa».⁸⁴

A *Declaración de Instrumentos Musicales* (Osuna, 1549) de Juan Bermudo foi também um trabalho «[...] dirigido

⁸¹ Gerhard Doderer (*et al.*), *op. cit.*, 1989, p. 9. Vd. também Luís de Milán, *Libro de Musica de Vihuela de mano intitulado El Maestro*, Milão, 1965, p. XXII. Sobre Luys de Milán, vd. também Sousa Viterbo, *op. cit.*, 1920, p. 185; Rui Vieira Nery e Paulo Ferreira de Castro, *op. cit.*, 1999, p. 42; John Griffiths, “Milán, Luys”, *Diccionario de la Música española e hispanoamericana*, Madrid, SGAE, 1999, vol. 7, p. 564-566; *idem*, “Milán, Luys”, *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, 2.^a ed., Stanley Sadie, 2001, vol. 16, p. 668 e 669.

⁸² Sobre Gonçalo Baena, vd. Ernesto Vieira, *Diccionario Biographico de Musicos Portugueses. Historia e Bibliographia de Musica em Portugal*, Lisboa, Lambertini, 1900, vol. I, p. 82; Gerhard Doderer (*et al.*), *op. cit.*, 1989, p. 22; e Tess Knighton, “Baena, Gonzalo de”, *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, 2001, vol. 2, p. 463; *ibidem*, *Diccionario de la Música española e hispanoamericana*, 1999, vol. 2, p. 38-39.

⁸³ Vd. Gerhard Doderer, “P. José de Anchieta e a arte organística em Portugal”, *Actas do Congresso Internacional “Anchieta em Portugal — Colégio das Artes da Universidade (1548-1998)”*, Porto, Fundação Eng. António de Almeida, 2000, vol. II, p. 605.

⁸⁴ *Ibidem*, p. 605-606.

al clementissimo y mui poderoso don Joan tercero deste nombre, Rey de Portugal [...]».⁸⁵

Diz-nos Charles Jacobs que Juan Bermudo publicou três tratados: *El libro primero de la declaración de instrumentos* (1549), *El arte tripharia* (1550) e a *Declaración de instrumentos musicales* (1555), todos em Osuna, por Juan de León, «impressor de libros de la insigne Universidad de Osuna».⁸⁶ Refere também que nada se sabe mais sobre a vida deste teórico, cuja obra de 1555, *Declaración* «se considera generalmente como el tratado español de música mais importante del siglo XVI».⁸⁷

O reinado de D. João III foi de uma enorme pujança cultural e de grande inovação no campo artístico, apesar do estabelecimento da Inquisição (1536) e do Index (1539), limitadores da evolução da cultura laica e possivelmente da capacidade de afirmação cultural, política e económica da burguesia urbana.

Foi introduzido nas festas régias o uso dos arcos triunfais inspirados nas formas romanas⁸⁸ e erigidos em materiais leves, revestidos por forma a imitar uma construção

⁸⁵ Sousa Viterbo, *op. cit.*, 1920, p. 184. Sobre Juan Bermudo, *vd.* também Mário Sampayo Ribeiro, “Acheugas para a História da Música em Portugal II. Damião de Goes na Livraria Real da Música”, *Separata dos «Trabalhos da Associação dos Arqueólogos Portugueses»*, vol I, Lisboa, 1935, p. 35; e Wolfgang Freis, with Bonnie J. Blackburn, “Bermudo, Juan”, *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, 2001, vol. 3, p. 422-423. Juan Bermudo dedicou a segunda edição da referida obra, *Declaración de instrumentos musicales*, publicada em Osuna em 1555, ao conde de Miranda. *Vd.* Sousa Viterbo, *op. cit.*, 1920, p. 185.

⁸⁶ *Vd.* Charles Jacobs, “Bermudo, Juan”, *Diccionario de la Música española e hispanoamericana*, 1999, vol. 2, p. 396-397.

⁸⁷ *Ibidem*, p. 397.

⁸⁸ Os temas da antiguidade clássica servem de pretexto para a introdução do exótico ultramarino, por exemplo apresentação de reis da Índia e da Guiné. Um bom exemplo são as festas do casamento do príncipe herdeiro D. João com a princesa D. Joana, decorridas em 1552. Devemos realçar que os casamentos régios eram tidos como os momentos de sumptuosidade e de modernização estética das festas reais.

durável, assim como a utilização pioneira do fogo de artifício,⁸⁹ componente indispensável do aparato festivo. Na definição do ambiente das festas políticas, a música assume um papel de crescente relevo, além de uma componente essencial da “mostrança” da imagem do poder.

Em 1540, a vida do palácio real era animada por oito músicos de câmara e cinquenta e dois cantores.

Do primeiro grupo referimos seis: Mestre João, organista, Nicolau Escobar, harpista, os espanhóis João de Badajoz, António de Baena e seu pai Gonçalo Baena, e o flamengo Brigomão, organista.

Entre os cantores, quase todos portugueses, seleccionados nos melhores centros musicais do país, contavam-se António Nogueira, cónego de Santa Cruz, Manuel Pais, do convento de Cristo, Francisco Teixeira, do arcebispado de Braga, Sebastião Ribeiro, da Sé de Lamego, Martim Rodrigues, que servia em Santiago. Também havia alguns espanhóis, como André de Torres, Nicolau de Valdivieso e Bartolomeu Trosylho,⁹⁰ que mais tarde foi chamado a exercer a função de organista.⁹¹

O músico profissional da época deveria ter uma excelente formação humanista e musical, conforme os parâmetros de então: cantochão, canto de órgão e tanger tecla, mais precisamente, órgão e harpa, ou mesmo clavicórdio.

Devemos aqui referir que, nesta época, os compositores raramente especificavam o instrumento a que se destinavam as suas obras, sendo habitual executá-las no órgão, cravo, clavicórdio ou mesmo harpa — lembremos a habitual indicação presente nas edições ibéricas: “para tecla,

⁸⁹ Vd. D. António Caetano de Sousa, *Provas Genealógicas da Casa Real Portuguesa*, Coimbra, Atlântida, 1954, vol. VI, II parte, p. 21.

⁹⁰ Sobre este cantor e músico de câmara de D. João III, vd. Sousa Viterbo, “Os mestres da capella real nos reinados de D. João III e de D. Sebastião”, *Archivo Historico Portuguez* 4 (Lisboa, 1906) 20-23.

⁹¹ A corte portuguesa, como as outras cortes europeias tinha pelo menos dois organistas.

harpa e vihuela”—, portanto a escolha desta opção tímbrica é legítima, para a maioria das peças (Tentos, Fantasias, Canções, Batalhas, composições sobre melodias litúrgicas, etc.).

Cristóvão Rodrigues Oliveira (1938), na obra *Summario em que brevemente se contem algumas cousas (assi ecclesiasticas e seculares) que ha na cidade de Lisboa*, informa-nos que, em 1551, havia na capital do reino 150 cantores e 13 escolas para o ensino do canto de órgão.

Na *Descrição da cidade de Lisboa*, Damião de Góis refere que nas principais festas do ano, saíam da cidade mais de trinta grupos de cantores de polifonia a fim de participarem nas celebrações litúrgicas das vilas e aldeias dos arredores e, mesmo assim, Lisboa não ficava desguarnecida deste género de cantores para enobrecer os serviços litúrgicos.⁹²

O gosto pela música não ficou confinado à corte, às sés ou aos conventos. Havia passado aos palácios dos fidalgos, às casas senhoriais. O interesse régio foi determinante para a continuidade e reforço da importância do seu ensino na Universidade após 1537.

Foi este, em nosso entender, um dos aspectos onde mais se elevou o espírito reformador de D. João III. Os estatutos dados à Universidade em 1544 e em 1559, conferem à Música relevância particular, quer no ensino quer no regimento do quotidiano da instituição universitária e dos seus servidores.

Com D. João III, a cadeira de Música existente na Universidade desde os seus primórdios — comprovadamente desde 1323 —, ficou também estatutariamente ligada, através da dupla função do seu Lente, à Real Capela de S. Miguel da Alcáçova de Coimbra.

Da extrema importância da actividade da Capela da Universidade são testemunho os Estatutos de 1559 que a regulam pormenorizadamente, e lhe consagram os quatro

⁹² Damião de Góis, *Descrição da cidade de Lisboa*, transc. de José de Felicidade Alves, Lisboa, Livros Horizonte, 1988, p. 59.

primeiros capítulos, e sobretudo o capítulo primeiro, em cuja abertura de imediato se determina:

Porquanto a primeyra cousa que se deve procurar hé a honra e gloria de Nosso Senhor Jesu Christo, haverá na Universidade huma capella em a qual se celebre o officio divino pera que o possão os lentes e estudantes ouvyr.⁹³

Em pleno século XVI, a religiosidade era um factor intrínseco da vivência diária do Estudo. Por isso, não é de estranhar que os Estatutos de 1559 tenham como primeiro capítulo o regimento da Capela da Universidade, seguindo-se-lhe de imediato o capítulo dedicado às festividades e acompanhamentos da Universidade, sendo o terceiro o das exéquias que a Universidade deveria mandar fazer e o quarto dedicado ao regimento da sua Confraria.

A colocação destes quatro capítulos à cabeça dos Estatutos é, por si só, elucidativa quanto à importância da Capela e dos aspectos a ela ligados e, consequentemente, da música que nela e na Universidade se estudava e se fazia.

Neste contexto, a música no ritual litúrgico reflectia a sua presença através do cantochão e do canto de órgão.

A Capela da Universidade era constituída por treze capelães,⁹⁴ um deles servindo de chantre, outro de tesoureiro e um outro de apontador «os quais serão clérigos estudantes virtuosos, pobres, de boa fala, sabendo cantar e ao menos serão latinos»,⁹⁵ providos por seis anos.

O lente de Música leccionava na universidade aquela cadeira aos seus “ouvintes”. Paralelamente tinha na Real Capela uma importante intervenção, competindo-lhe entre outros aspectos, examinar os candidatos ao cargo de organista e, no canto, os opositores para a função de capelão. Para além disso, eram-lhe confiadas outras funções com a

⁹³ *Estatutos de 1559, Regimento da Capella da Universidade*, cap. 1.º, p. 11.

⁹⁴ *Vd. ibidem*, p. 11 e 14.

⁹⁵ *Vd. ibidem*, p.11.

designação estatutária de “mestre da música”, estendendo-se ainda a sua acção à confraria da Universidade.

Aos Estatutos de 1559 sucederam-se os de 1565, sancionados pelo cardeal D. Henrique e impostos à Universidade, mas de que não se conhece actualmente qualquer versão. Rejeitados por ela, foram alterados em 1567. Por provisão de 1572, D. Sebastião determinou proceder à sua reforma, intenção que foi confirmada por provisão de 9 de Março de 1580 dos Governadores do Reino, mandando que a Universidade fornecesse os dados necessários para a dita reforma.

Terminada a Dinastia de Avis e iniciado o período filipino, aquele desígnio foi protelado até 1592, ano em que Filipe I outorgou à Universidade novos estatutos (concluídos no ano anterior), mas sem que estes correspondessem ao desejo de mudança pretendida pela Universidade. Estes estatutos foram substituídos pelos de 1597, outorgados em 1598. A estes, mercê do descontentamento da Universidade foram acrescentados os 162 artigos da reformação de 1612, e deles viriam a resultar os de 1653, outorgados no ano seguinte por D. João IV e conhecidos por Estatutos Velhos.⁹⁶

Podemos no entanto afirmar que uma grande parte das normas dos Estatutos de 1559 teve acolhimento nas compilações estatutárias posteriores que regularam a Capela da Universidade e a cadeira de Música até ao início do século XX. Algumas das festividades e seu cerimonial ainda perduram na actualidade.

A cadeira de Música da Universidade de Coimbra — cuja sucessão de lentes recentemente nos foi possível tornar pública, desde Mateus de Aranda (1544) até Francisco Lopes Lima de Macedo (1918) —, foi leccionada até à sua substituição pela cadeira de História da Música, no ano lectivo

⁹⁶ Vd. Manuel Augusto Rodrigues, *A Universidade nos seus Estatutos*, Coimbra, Arquivo da Universidade, 1988; *Estatutos da Universidade de Coimbra (1653)*, Coimbra, Por Ordem da Universidade, 1987. Edição facsimilada.

de 1919/1920, leccionada pela primeira vez, no dia 20 de Março, por Elias Luís de Aguiar.⁹⁷ Através dela, foi aberto o caminho que, a partir de 1985, conduziu à implantação das Ciências Musicais na *Alma Mater Conimbricensis*.⁹⁸

Uma breve mas merecida referência deve aqui ser feita àqueles mestres que, no contexto universitário português, asseguraram a docência da cadeira de Música depois da reforma de D. João III até ao final da Dinastia de Avis.

Constituindo a Música parte integrante e essencial da educação dos escolares medievos (e sendo uma das sete artes liberais tradicionalmente ensinadas), a cadeira de Música existente na universidade portuguesa, por desígnio do seu instituidor, foi também um esteio fundamental da cultura de Quinhentos, cujo ensino continuou a ser assegurado ao mais alto nível do saber de então, após a transferência definitiva da Universidade para Coimbra, em 1537.

O papel da música não se confinava apenas ao serviço religioso. Era também um meio de ascensão cultural, de educação, de formação estética e humanista. Nesta linha, Francisco de Monçón, na obra *Principe christiano. Libro primero del espejo del principe christiano* (1544), afirmava ser indispensável na educação do príncipe (D. João, filho de D. João III e pai de D. Sebastião), a aprendizagem da arte dos sons.⁹⁹

Este humanista estabeleceu um paralelismo entre a educação recebida pelo monarca português e pelo seu primo imperador Carlos V e respectivos descendentes, formulando um conjunto de nove regras, para o contributo desta arte na formação de reis e príncipes. Ao transferir a universidade, D.

⁹⁷ Maria do Amparo Carvas Monteiro, *op. cit.*, vol. I, 2002. p. 318-516.

⁹⁸ *Ibidem*, p. 517-535.

⁹⁹ Existe na Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra a edição de Lisboa, por Luís Rodrigues, por nós consultada e já referenciada, com a cota: R-31-7.

João III procurou assegurar a qualidade da docência da música que nela haveria de ter lugar.

O primeiro lente da cadeira de Música de que há notícia após aquela transferência, foi Mateus de Aranda, nomeado a título vitalício, por provisão régia de 26 de Julho de 1544:

Eu elRey faço saber a vos Reitor lentes deputados e cõselheiros da vniuersidade de Coimbra que por auer para meu serviço e bem desa vniversitydade que aJa nella huã cadeira de musyca e cõfiando de mateus daranda mestre da Capela da see desta cidade e de sua sufficiecia e pela boa eformaçã que delle tenho me praz de ho prouer da dita cadeira pera que ha lea em dias de sua vida cõ sesenta mjl reis dordenado em cada hu ano noteficouolo asy e uos mando que ho metais logo em posse da dita cadeira e lha leixeis ler e aver os ditos lx reis dordenado cadanno os quaes lhe seraõ pagos pelo Recebedor desses estudos aas tercas do ano como se pagaõ os outros ordenados dos outros lentes e começara de vencer ho dito hordenado do dia que começar a ler em diante e pelo trellado deste aluara que se registara no liuro da despesa do dito Recebedor pelo scriuaõ de seu cargo cõ conhecimento do dito matheus daranda mãdado aos contadores que lhos leue em cõta cada ano e ei por bem que este valha e tenha força e vigor como se carta feita em meu nome [...]. Em Euora vinte e seis de Julho de mil quinhentos e corenta e quatro. [...].¹⁰⁰

Apresentamos seguidamente *fac-simile* do manuscrito original contido na obra *Documentos de D. João 3.º*, existente

¹⁰⁰ *Documentos de D. João III*, fl. 122 (Cota: IV-1^aD-2-3-64). O mesmo documento, por ordem régia nele contida, foi tresladado para o *Livro de Receita e despesa das rendas da Universidade (1544) por Manuel Leitam*, fl. 94, que serviu de base a uma transcrição de Mário Brandão, *Documentos de D. João III*, 1938, p. 190-191.

Mateus de Aranda, que havia sido discípulo de Pedro Ciruelo, teólogo e mestre em Alcalá de Henares, já havia sido nomeado mestre da capela da Sé de Évora, como se comprova por carta de D. João III, escrita em Almeirim em 3 de Abril de 1528. A sua fama ficou também a dever-se à publicação na oficina de German Galhard, em Lisboa, em 1533, do *Tratado de Cantollano e Contrapuncto*, que dedicou ao cardeal Infante D. Afonso, arcebispo de Lisboa, no qual se intitula “Maestro de la capilla de la Sé de Lixboa” e do *Tractado de Canto Mensurable y Contrapuncto*, em 1535.¹⁰¹

Aranda leccionou na universidade até 1548, ano em que lhe sucedeu Pedro Trigueiros, que desempenhou o cargo até ao ano seguinte. A docência foi continuada por Afonso Perea (Pereira) de Bernal, António Bivar e Ambrósio de Pina.

O tratado intitulado *Arte de Canto Ilano* do sacerdote Juan Martinez (1532), traduzido e aumentado por Afonso Perea, foi editado pelo impressor real António de Barreira, em Coimbra, em 1597. Perea exerceu a docência universitária inicialmente nos anos de 1549 e 1550. Renovado o cargo em 1553, atravessou o período restante do reinado de D. João III, as vicissitudes das regências de D. Catarina e D. Henrique, o reinado de D. Sebastião e o período subsequente que culminou com início do domínio filipino, até que faleceu (1593), quando já reinava no país, aquele que foi aqui o primeiro dos Filipes.

¹⁰¹ Por iniciativa do musicólogo Mario de Sampayo Ribeiro e com o patrocínio do Instituto de Alta Cultura, foi reeditado em Lisboa, em 1962, o *Tractado de Canto Ilano (1533)* de Mateus de Aranda, em edição fac-similada, com introdução e notas de José Augusto Alegria, inserido na colecção *Rei Musicae Monumenta*. Em 1978, também em edição fac-similada e com introdução e notas de José Augusto Alegria, foi dada à estampa, por iniciativa da Fundação Calouste Gulbenkian, através do seu Serviço de Música, o *Tractado de Canto Mensurable (1535)*.

Capítulo 11

Cifras de los principiantes en un estudio empírico que arroja datos no-paramétricos del efecto de los hermanos aprendiendo inglés como lengua extranjera

Elena Carolina Hewitt¹

Resumen

Este capítulo trata de un estudio empírico y único, que investigó la influencia de los hermanos aprendiendo inglés como lengua extranjera – un área de investigación valiosa pero no tomado en cuenta hasta la fecha. Se exploró unas variables nuevas en el campo – la percibida ayuda e influencia de los hermanos. Los hallazgos de la nueva investigación expuesta aquí pueden estar entre los primeros que apuntan a los hermanos también como nuestros primeros profesores de la lengua extranjera. Gregory (1998) es de la opinión que se ha indagado poco sobre los hermanos y hermanas y los idiomas. Puchner (1997) llamó la atención a la educación que aunque valore a los padres como profesores de un segundo idioma para sus hijos, no admite el valor de los hermanos. No obstante, con el actual estudio hemos pretendido de reparar esta carencia.

La presente investigación se llevó a cabo en un colegio español de primaria en el contexto de un curso entero integrado por treinta y cinco alumnos españoles que estudiaban inglés como lengua extranjera en la escuela primaria. En dicho centro cumplieron cuatro pruebas de comprensión del inglés oral, cuatro pruebas escritas y tres cuestionarios sobre los hermanos. Para darle una validez más alta a los resultados, se empleó, la estadística no-paramétrica – el Análisis de Varianza Bidireccional de Friedman. El autor

¹ Universidad de Granada

indica las variables que han revelado resultados estadísticamente significativos.

Breve Introducción

Destaca el acontecimiento de que el campo del inglés como lengua extranjera (ILE) no parezca haberse profundizado en el papel de los hermanos.

La inexistencia de estudios cuantitativos en dicho campo del ILE y de su relación con los hermanos, significa que la presente investigación empírica original se ha orientado gracias a la lectura de cientos de estudios que tienen que ver con la psicología educativa o la adquisición de la primera y segunda lengua. No obstante, el provecho fundamental de esta investigación se evidencia por la carestía de estudios de tipo cuantitativo sobre los hermanos y el inglés como lengua extranjera.

Aunque Kasper y Rose (2002) aseveren que el campo de la socialización del idioma tiene su foco más importante en las actividades específicas en donde niños participan con los hermanos mayores, de nuevo hay muy pocos que han estudiado los hermanos aún dentro de este campo importante de la socialización del idioma. Incluso, la presente autora ha indagado en un campo relativamente nuevo relacionado con este último, el de la lengua de herencia, y se ha encontrado muy poco. A continuación se informa de los estudios encontrados.

Sección de la Reseña de la Literatura

En el campo relacionado al de la socialización del idioma, una encuesta llevado a cabo por Zurer Pearson (2006) estudió en el uso de la lengua de herencia en hermanos con antecedentes hispanos. Los participantes en la encuesta eran también estudiantes de una escuela de secundaria en Miami. El autor encontró que una sexta parte de la muestra habló el 50% del tiempo en español con sus hermanos, otra sexta parte habló el 80% del tiempo en español con sus hermanos y

dos terceros hablaron solo unas palabras de español con sus hermanos.

El mismo autor también encontró una superposición entre factores en Miami. En familias latinas el idioma del padre era el más central. En lo que concierne a inglés, eran los hermanos mayores los que trajeron este idioma al hogar. Siendo el inglés el más propicio para su educación formal y en este sentido siendo un idioma más importante que el idioma familiar (español). Zurer Pearson comentó que el uso de la lengua de minoridad/lengua de herencia aumenta si es un idioma global (con su propia literatura, comercio, con una gran cantidad de habladores más mayores que los niños en cuestión – aún necesitando buscarlos fuera de la familia). El éxito de un niño en la lengua de herencia aumenta si existe un valor afectivo fuerte (que la gente quien quiere al niño lo hable y estén orgullosos de su cultura). Con respecto a la elección de idioma por la generación, en otra encuesta llevado a cabo por el mismo autor y ya con estudiantes universitarios: 30% de la primera generación habló en español con sus hermanos y 27% de la tercera generación.

Lynch (1996) dice que la adquisición de la lengua de herencia cesa en el periodo cercano a la adolescencia, llegando a convertirse el inglés en el idioma socialmente utilizado por hermanos y compañeros. Lynch, también con una investigación en Miami con hispano-parlantes ha observado que son los varones que más menosprecian el uso de español y que la segunda y la tercera generación de bilingües hacen uso con más frecuencia del inglés con sus padres y el español con sus madres.

En su investigación con la lengua de herencia Inuktituk, Allen (2006) encontró que con los 126 niños de escuela primaria que respondieron a su sondeo, el idioma utilizado con los padres, hermanos y con los amigos, era Inuktituk con 101 de ellos. Otros 20 utilizaron el inglés y 5 utilizaron el francés. Con hermanos y los niños de edad de K-4 (desde el kindergarten hasta los cuatro años de edad) 40% usaron Inuktituk. 30% de los de edades de entre 5 y 7 años usaron Inuktituk - pero los de edades de entre 8 y 11 años,

ninguno de ellos usaron esta lengua heredada. Los que respondieron y tenían al mismo tiempo un bagaje lingüístico de varios idiomas y usaron el Inuktituk con sus hermanos, lo hicieron en exactamente la misma proporción y en las mismas edades. Allen descubrió un modelo en que había una gran cantidad del uso del inglés, especialmente en la escuela de secundaria pero la mayoría de los niños seguían teniendo fluidez con el Inuktitut.

Puchner (1997) denota que la transferencia de habilidades en el idioma en el caso de inmigrantes del sudeste de Asia, se transmitía de los hermanos mayores a los hermanos pequeños porque los padres escasearían en el conocimiento de su nueva lengua. También, con respecto al campo de la segunda lengua, Valdés (2007) en su estudio sobre la perspectiva social de la adquisición de la segunda lengua, comenta que los niños que aprenden inglés como segundo idioma tendrán contacto frecuente con el inglés a través de sus hermanos, hermanas, vecinos y miembros de familia que hayan vivido en el país de acogida más tiempo.

En el área de la primera lengua, Moore (1999) exploró en la primera lengua y el campo de la socialización de lenguaje en el Camerún, y descubrió que niños hablan mucho más con sus compañeros y hermanos cuidadores que con los adultos. También, encontró que a los niños les permitieron desenvolverse lingüísticamente de forma espontánea aplicando así pocas demandas lingüísticas a los niños antes que esto.

También, ha indagado Ward (1971) en referencia al proceso de niños afroamericanos dentro del contexto de una pequeña comunidad de Nueva Orleans. Este último investigador se dio cuenta que los adultos no veían a los niños como personas con quien conversar. De esta manera, terminó pensando que el papel de “profesor” se realiza por los hermanos mayores de forma automática.

Un estudio de caso puesto en práctica por Montgomery (1977) reveló que por la imitación del hermano el segundo hijo se proveía con un modelo de conversación, siendo este un

modelo trascendental no sólo para las circunstancias en curso, sino también para las futuras.

Habitualmente, se puede tomar datos de forma directa sobre la participación de los familiares a través de aquellos que han participado, o a través de la percepción que sus otros familiares tienen. Las dos formas son del mismo modo dignas y han sido de provecho durante mucho tiempo en el campo de la educación. Los investigadores que han utilizado el método indirecto, la percepción, cuentan con Keith, Keith, Troutman, Bickley, Trivette y Singh, (1993) o Grolnick, Ryan y Deci (1991).

En resumen, si la investigación sobre la influencia de los hermanos y el idioma está poco extendida todavía en el campo de la adquisición de la primera y segunda lengua, en el campo del aprendizaje del idioma extranjero, parece ser ausente. Por lo tanto, he llevado a cabo mi propio estudio empírico, expuesto a continuación.

El Estudio Empírico

Propuesta

La presente propuesta versaba sobre averiguar de forma sistemática si los hermanos y hermanas habían ayudado con el inglés. La hipótesis H¹ era como sigue: que todas las variables mostrarán una relación sistemática con el rendimiento académico medido por las pruebas de inglés auditiva y de escritura. El primer conjunto de variables era el Percibido conocimiento de los hermanos y hermanas del inglés. El segundo conjunto de variables era la Percibida ayuda dada por los hermanos y hermanas. El tercer conjunto de variables era la Percibida frecuencia con que los hermanos y hermanas habían ayudado con el inglés. El nivel de alfa estaba puesto en:

< .05.

Método

Los Alumnos

La muestra se componía por treinta y cinco alumnos españoles y esta cantidad se comprendía un curso entero de tercero en un colegio español de primaria. La edad media exacta de los participantes era 8.25 años.

Las Tareas

Las Pruebas de Inglés

Las variables dependientes se obtuvieron con la prueba de inglés de Abbs, Ward y Worrall (1993). Poseía de dos secciones, una escrita y una prueba de comprensión oral. Las cifras inter-rater de fiabilidad eran altas, los coeficientes Pearson de correlación (r) eran .978 y .985 para la prueba de comprensión oral y la prueba de escritura respectivamente.

Las instrucciones de estas pruebas se añadieron también en español. Esta consideración fue vital para los niños, principalmente porque la prueba era para averiguar el nivel de inglés y no de cómo comprender las instrucciones. Por consiguiente, ningún niño tuvo problemas a la hora de comprender las pruebas, igualmente cada niño conocía lo que tenía que hacer.

Las pruebas de inglés se dieron en cuatro ocasiones separadas cada una a lo largo del año escolar. Los intervalos entre pruebas eran por lo menos de un mínimo de dos meses, y un máximo de tres. Esta medida de controlar el tiempo entre prueba y prueba era para asegurar que los alumnos no fueran capaces de recordar ítems de las pruebas. Las pruebas se efectuaron en cada una de las dos clases que comprendieron el tercero curso y los alumnos lógicamente las completaron individualmente. Intencionalmente, no se dieron deberes a fin de evitar incrementar de forma deliberada la influencia de la familia y los hermanos relativa a las variables. La intención era mantener la "naturaleza" de estos factores. Además, los alumnos se les permitían pedir ayuda al profesor sobre dudas

con el formato de la prueba. No obstante, lógicamente no se les permitía preguntar sobre el contenido del inglés.

Cuestionario Sobre los Hermanos

La investigadora pasó un cuestionario para recopilar datos de las variables independientes del: Percibido conocimiento, la Percibida ayuda y el Percibida número de veces ayudado (por los hermanos).

El cuestionario fue escrito por la autora y anteriormente piloteado y probado con una población parecida a la actual. Los participantes de la muestra de piloto eran de la misma edad y procedentes de una academia nocturna privada de edad primaria. La academia se encontraba en el mismo vecindario que la actual escuela estatal. En las semanas siguientes al piloteo, se hicieron algunas mejoras es en la redacción del cuestionario, principalmente debido a la corta edad de los alumnos. El cuestionario era de tipo general y también sobre los antecedentes familiares y de cualquier experiencia previa del inglés. Esto, aunque los alumnos no habían tenido ninguna instrucción en la escuela estatal del idioma extranjero, era un paso necesario para controlar el posible aprendizaje anterior. La redacción final de las preguntas sobre los hermanos tuvo en cuenta la corta edad de los alumnos y las indicaciones en ese aspecto que había indicado el estudio piloto sobre estas preguntas como las más indicadas. Los cuestionarios se dieron en la lengua materna de los alumnos a fin de recoger datos fiables, no para examinar su nivel de inglés, ya que para eso eran las otras pruebas de inglés.

Las preguntas eran fieles a como se muestra a continuación:

- 1) ¿Cuántos hermanas tienes? _____
- 2) ¿Cuántos hermanos tienes? _____
- 3) ¿Cuántos de tus hermanas saben inglés? _____
- 4) ¿Cuántos de tus hermanos saben inglés? _____
- 5) ¿Te han ayudado tus hermanas o hermanos con el inglés este año? _____
- 6) ¿Cuántas veces? _____

El Análisis No-Paramétrico

Con la intención de ver si los alumnos que recibieron ayuda de los hermanos sacaron notas estadísticamente más altas que aquellos sin ayuda, se sometieron los resultados de las pruebas a los análisis siguientes.

Un análisis no-paramétrico se utilizó para darle más fiabilidad a los resultados, específicamente algunos aspectos relacionados con las medidas. Específicamente el número relativamente bajo de participantes. Por lo tanto se utilizó un análisis no-paramétrico para mantener un análisis homogéneo. Por lo demás, este análisis de tipo inferencial tiene la ventaja de que podemos llegar a conclusiones que extienden más allá de las estadísticas del muestreo y hace posible las generalizaciones o inferencias a otras poblaciones desde nuestros datos (Haber y Runyon 1980: 8 y 12).

El Análisis de Varianza Bidireccional de Friedman se emplea cuando hay una variable nominal independiente con más de un valor. Es decir, si los hermanos ayudaron Sí/No, juntos con más de una variable de intervalo dependiente. Es decir las cuatro veces que hicieron las pruebas de inglés (Brown 1988, p.187). En cada caso, el nivel de alfa era < 0.05 .

Presentación de los Resultados Obtenidos

La variable 1: El Percibido conocimiento de los hermanos del inglés y las pruebas auditivas

Un análisis de varianza Bidireccional de Friedman con las pruebas auditivas y la variable independiente del Percibido conocimiento de los hermanos del inglés fueron significativas con respecto al Análisis Completo (Overall Analysis) con $p < .0001$. (véase la Tabla 1). Los análisis individuales no eran significativos con las pruebas auditivas 1 y 2. Sin embargo, eran significativos con las pruebas auditivas 3 y 4 los análisis individuales ambos con $p < .0001$.

Tabla 1: Estadísticas para el Percibido conocimiento de los hermanos del inglés y las pruebas auditivas

Análisis de Varianza Bidireccional de Friedman			
Pruebas auditivas			
Análisis Completo		Análisis Individuales	
Suma de las filas (Rank sums)		Suma de las filas (Rank Sums)	
Prueba auditiva 1	59.000	Prueba auditiva 1	47.500
Prueba auditiva 2	87.500	Variable "sibsknow"	57.500
Prueba auditiva 3	134.500	Estadística de la prueba Friedman	2.857
Prueba auditiva 4	172.000	df	1
Variable sibsknow"	72.000	p	≤ .091. NS
Estadística de la prueba Friedman	101.377		
df	4	Suma de las filas (Rank Sums)	
p	≤ .0001.	Prueba auditiva 2	56.500
		Variable "sibsknow"	48.500
		Estadística de la prueba Friedman	1.829
		df	1
		p	≤ .176. NS
		Suma de las filas (Rank Sums)	
		Prueba auditiva 3	69.000
		Variable "sibsknow"	36.000
		Estadística de la prueba Friedman	31.114
		df	1
		p	< .0001.
		Suma de las filas (Rank Sums)	
		Prueba auditiva 4	70.000
		Variable "sibsknow"	35.000
		Estadística de la prueba Friedman	35.000
		df	1
		p	< .0001.

La variable 2: El Percibido conocimiento de los hermanos del inglés y las pruebas escritas

Con las pruebas escritas (véase la Tabla 2) el Análisis Completo era significativo con $p < .0001$. Todos los Análisis Individuales eran significativos con el análisis de varianza Bidireccional de Friedman con las pruebas escritas y la variable independiente del Percibido conocimiento de los hermanos del inglés.

Tabla 2: Estadísticas para el Percibido conocimiento de los hermanos del inglés y las pruebas escritas

Análisis de Varianza Bidireccional de Friedman			
Pruebas escritas			
Análisis Completo		Análisis Individuales	
Suma de las filas (Rank Sums)		Suma de las filas (Rank Sums)	
Prueba escrita 1	43.000	Prueba escrita 1	42.500
Prueba escrita 2	114.500	Variable "sibsknow"	62.500
Prueba escrita 3	137.500	Estadística de la prueba Friedman	11.429
Prueba escrita 4	167.000	<i>df</i>	1
Variable "sibsknow"	63.000	<i>p</i>	≤ .001.
Estadística de la prueba Friedman	121.126	Suma de las filas (Rank Sums)	
<i>df</i>	4	Prueba escrita 2	69.500
<i>p</i>	≤ .0001.	Variable "sibsknow"	35.500
		Estadística de la prueba Friedman	33.029
		<i>df</i>	1
		<i>p</i>	≤ .0001.
		Suma de las filas (Rank Sums)	
		Prueba escrita 3	70.000
		Variable "sibsknow"	35.000
		Estadística de la prueba Friedman	35.000
		<i>df</i>	1
		<i>p</i>	≤ .0001.
		Suma de las filas (Rank Sums)	
		Prueba escrita 4	70.000
		Variable "sibsknow"	35.000
		Estadística de la prueba Friedman	35.000
		<i>df</i>	1
		<i>p</i>	≤ .0001.

La variable 3: La Percibida ayuda dada por los hermanos y las pruebas auditivas

Un análisis de varianza Bidireccional de Friedman con las pruebas auditivas y la variable independiente de la Percibida ayuda dada por los hermanos, fue significativa en el Análisis Completo con $p < .0001$. (véase la Tabla 3). Todos los análisis individuales eran significativos excepto con la primera prueba auditiva.

Tabla 3: Estadísticas para la Percibida ayuda dada por los hermanos y las pruebas auditivas

Análisis de Varianza Bidireccional de Friedman			
Pruebas auditivas			
Análisis Completo		Análisis Individuales	
Suma de las filas (Rank Sums)		Suma de las filas (Rank Sums)	
Prueba auditiva 1	62.000	Prueba auditiva 1	50.500
Prueba auditiva 2	89.500	Variable "sibshelp"	54.500
Prueba auditiva 3	134.500	Estadística de la prueba Friedman	0.457
Prueba auditiva 4	172.000	df	1
Variable "sibshelp"	67.000	p	< .499. NS
Estadística de la prueba Friedman	101.629	Suma de las filas (Rank Sums)	
df	4	Prueba auditiva 2	58.500
p	≤ .0001.	Variable "sibshelp"	46.500
		Estadística de la prueba Friedman	4.114
		df	1
		p	≤ .043.
		Suma de las filas (Rank Sums)	
		Prueba auditiva 3	69.000
		Variable "sibshelp"	36.000
		Estadística de la prueba Friedman	31.114
		df	1
		p	< .0001.
		Suma de las filas (Rank Sums)	
		Prueba auditiva 4	70.000
		Variable "sibshelp"	35.000
		Estadística de la prueba Friedman	35.000
		df	1
		p	< .0001.

La variable4: La Percibida ayuda dada por los hermanos y las pruebas escritas

Con las pruebas escritas (véase la Tabla 4) el Análisis Completo era significativo con $p < .0001$. Una vez más todos los Análisis Individuales eran significativos, con el análisis de varianza Bidireccional de Friedman con las pruebas escritas y la variable independiente de la Percibida ayuda dada por los hermanos.

Tabla 4: Estadísticas para la Percibida ayuda dada por los hermanos y las pruebas escritas

Análisis de Varianza Bidireccional de Friedman			
Pruebas escritas			
Análisis Completo		Análisis Individuales	
Suma de las filas (Rank Sums)		Suma de las filas (Rank Sums)	
Prueba escrita 1	46.500	Prueba escrita 1	46.000
Prueba escrita 2	114.500	Variable "sibshelp"	59.000
Prueba escrita 3	137.500	Estadística de la prueba Friedman	4.829
Prueba escrita 4	167.000	df	1
Variable "sibshelp"	59.500	p	≤ .028.
Estadística de la prueba Friedman	119.806	Suma de las filas (Rank Sums)	
df	4	Prueba escrita 2	69.500
p	≤ .0001.	Variable "sibshelp"	35.500
		Estadística de la prueba Friedman	33.029
		df	1
		p	≤ .0001.
		Suma de las filas (Rank Sums)	
		Prueba escrita 3	70.000
		Variable "sibshelp"	35.000
		Estadística de la prueba Friedman	35.000
		df	1
		p	≤ .0001.
		Suma de las filas (Rank Sums)	
		Prueba escrita 4	70.000
		Variable "sibshelp"	35.000
		Estadística de la prueba Friedman	35.000
		df	1
		p	≤ .0001.

La variable 5: La Percibida frecuencia con que los hermanos han ayudado y las pruebas auditivas

Un análisis de varianza Bidireccional de Friedman con las pruebas auditivas y la variable independiente de la Percibida frecuencia con que los hermanos habían ayudado y las pruebas auditivas y escritas fueron significativas en el Análisis Completo con

$p < .0001$. (véase la Tabla 5). Todos los Análisis Individuales eran significativos excepto con la primera y segunda prueba auditiva.

Tabla 5: Estadísticas para la Percibida frecuencia con que los hermanos han ayudado y las pruebas auditivas

Análisis de Varianza Bidireccional de Friedman			
Pruebas auditivas			
Análisis Completo		Análisis Individuales	
Suma de las filas (Rank Sums)		Suma de las filas (Rank Sums)	
Prueba auditiva 1	58.500	Prueba auditiva 1	47.000
Prueba auditiva 2	83.000	Variable "sibstimes"	58.000
Prueba auditiva 3	127.500	Estadística de la prueba Friedman	3.457
Prueba auditiva 4	168.500	df	1
Variable "sibstimes"	87.500	p	< .063. NS
Estadística de la prueba Friedman	85.611	Suma de las filas (Rank Sums)	
df	4	Prueba auditiva 2	52.000
p	≤ .0001.	Variable "sibstimes"	53.000
		Estadística de la prueba Friedman	0.029
		df	1
		p	< .866. NS
		Suma de las filas (Rank Sums)	
		Prueba auditiva 3	62.000
		Variable "sibstimes"	43.000
		Estadística de la prueba Friedman	10.314
		df	1
		p	≤ .001.
		Suma de las filas (Rank Sums)	
		Prueba auditiva 4	66.500
		Variable "sibstimes"	38.500
		Estadística de la prueba Friedman	22.400
		df	1
		p	< .0001.

La variable 6: La Percibida frecuencia con que los hermanos han ayudado y las pruebas escritas

Con las pruebas escritas (véase la Tabla 6) el Análisis Completo era significativo con $p < .0001$. De nuevo, todos los Análisis Individuales eran significativos con el análisis de varianza Bidireccional de Friedman con las pruebas escritas y

la variable independiente de la Percibida frecuencia con que los hermanos habían ayudado.

Tabla 6: Estadísticas para la Percibida frecuencia con que los hermanos han ayudado y las pruebas escritas

Análisis de Varianza Bidireccional de Friedman			
Pruebas escritas			
Análisis Completo		Análisis Individuales	
Suma de las filas (Rank Sums)		Suma de las filas (Rank Sums)	
Prueba escrita 1	45.500	Prueba escrita 1	45.000
Prueba escrita 2	109.000	Variable "sibstimes"	60.000
Prueba escrita 3	134.500	Estadística de la prueba Friedman	6.429
Prueba escrita 4	166.000	df	1
Variable "sibstimes"	70.000	p	< .011.
Estadística de la prueba Friedman	107.114	Suma de las filas (Rank Sums)	
df	4	Prueba escrita 2	64.000
p	≤ .0001.	Variable "sibstimes"	41.000
		Estadística de la prueba Friedman	15.114
		df	1
		p	≤ .0001.
		Suma de las filas (Rank Sums)	
		Prueba escrita 3	67.000
		Variable "sibstimes"	38.000
		Estadística de la prueba Friedman	24.029
		df	1
		p	≤ .0001.
		Suma de las filas (Rank Sums)	
		Prueba escrita 4	69.000
		Variable "sibstimes"	36.000
		Estadística de la prueba Friedman	31.114
		df	1
		p	< .0001.

Valoración y Conclusiones

En el campo de inglés como lengua extranjera poca se ha indagado sobre los hermanos y el papel que juegan, pero sobre todo faltan estudios empíricos. Debido a ello, hemos comenzado a reparar esta falta con este estudio. El actual estudio reveló unas variables que parecen ser potentes en el

campo del aprendizaje del inglés como idioma extranjero. No parece haber sido descubiertas antes estas variables de la ayuda de los hermanos, el conocimiento de ellos y el número de veces ayudado.

En este capítulo, el Percibido conocimiento de los hermanos del inglés, fue estadísticamente significativo tanto en las pruebas de comprensión oral como en las escritas, pero de forma especial en estas últimas. Debido a ello, podemos reafirmar la hipótesis formulada al comienzo de esta investigación.

Las estadísticas para la Percibida ayuda dada por los hermanos, reflejaron una asociación con las pruebas auditivas y de escritura, nuevamente de forma especial en las pruebas de escritura. Smith y Rotman (1993) encontraron un hermano mayor directamente involucrado con los jóvenes en actividades escritas de idioma.

La Percibida frecuencia con que los hermanos habían ayudado con el inglés, mostró una conexión con las pruebas auditivas y de escritura, otra vez y sobre todo con las pruebas de escritura. Jordan (1983) encontró que los dos estilos pedagógicos principales preferidos por los niños son parecidos a aquellos utilizados por los hermanos. Estos estilos eran: dar modelos (demostrar a otro como hacer algo), la intervención, o mostrar el comportamiento correcto para la otra persona. Montgomery (1977) descubrió que el hermano mayor proveyó al segundo niño con un modelo de conversación.

Este estudio destaca el papel que los hermanos jugaron en el aprendizaje del inglés. Los resultados revelaron la importancia de las variables independientes de los hermanos en las pruebas auditivas y en cada una de las pruebas escritas. Esto puede indicar que los hermanos son nuestros primeros profesores en el inglés como idioma extranjero. Los hermanos eran más veces relativos a los análisis de escritura, menos en la comprensión del inglés y tanto con su ayuda que con su conocimiento.

Lista de Referencias Bibliográficas

- Abbs, B., Worrall A., y Ward, A. (1993). *Splash 1*. Essex: Longman Group Ltd.
- Allen, Shanley. (2006). Language acquisition in Inuktitut-English bilinguals. Presentado en el: Conference on Language Acquisition and Bilingualism: Consequences for a Multilingual Society. Universidad de Boston. Mayo 6, 2006. Con acceso junio 2008:
<http://www.psych.yorku.ca/labconference/documents/AllenToPost2006.pdf>
- Connor, U. (1983). Predictors of second-language reading performance, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 4(4), 271-288.
- Gregory, E. (1998). *Siblings as mediators of literacy in linguistic minority communities*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED: 418 390).
- Grolnick, W.S., Ryan, R.M., y Deci, E. (1991). The inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Hancock, T.B., y Kaiser, A.P. (1996). Siblings' use of milieu teaching at home. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(2), 168-190.
- Jordan, C. (1983). Cultural differences in communication patterns: Classroom adaptations and translation strategies. Paper presentado en la *Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages* (16th, Honolulu, HI, Mayo 1-6, 1982).
- Kasper, G., & Rose, K.R., (2002). Pragmatics. *Language Learning*, 52, suplemento 1, 1-341.
- Keith, T.Z., Keith, P.B., Troutman, G.C., Bickley, P.G., Trivette, P.S., y Singh, K. (1993). Does parental involvement affect eighth grade student achievement? Structural analysis of national data. *School Psychology Review*, 22(3), 474-496.
- Longman Group Ltd. (2000). *Zac's Wordgames*. CD-ROM. (versión bilingüe). Autor, Essex.

- Lynch, Andrew. (1996). The relationship between second and heritage language acquisition: Notes on research and theory building. Con acceso junio 2008: <http://www.international.ucla.edu/cms/files/lynch.pdf>
- Moore, Leslie C. (1999). Language socialisation research and French language education in Africa: A Cameroonian case study. *Canadian Modern Language Review*, 56(2), 329-350.
- Oshima-Takane, Y., Goodz, E., y Derevensky, J.L. (1996). Birth order effects on early language development: Do second born children learn from overheard speech? *Child Development*, 67(2), 621-634.
- Oxford University Press. (2002). *Oscar's Word Fun* (CD-ROM interactivo y bilingüe). Autor, Oxford.
- Puchner, L.D. (1997). Family literacy in cultural context: Lessons from two case studies. Informe. Philadelphia National Center on Adult Literacy, University of Pennsylvania. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 412 376).
- Richard, N.B. (1988). Siblings as communication trainers for prelinguistic infants with Down Syndrome. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 294 356).
- Sewell, W.H., y Hauser, R.M. (1976). Causes and consequences of higher education: Models of the Status Attainment Process, en W.H. Sewell, R.M. Huser y D.L. Featherman (eds.). *Schooling and Achievement in American Society*. New York: Academic Press, 9-27.
- Sewell, W.H., Haller, A.O., y Portes, A. (1969). The educational and early occupational status attainment process. *American Sociological Review*, 34, 82-92.
- Smith, S.R., y Rotman, M.A. (1993). A study of three impoverished preschoolers with advanced understanding of literacy. Paper presentado en la *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Atlanta, GA, Abril 12-16, 1993).
- Trent, J.A., Kaiser, A.P., y Wolery, M. (2005). The use of responsive interaction strategies by siblings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(2), 107-118.

- Valdés, Guadalupe. (2007). L2 acquisition: The social perspective. Con acceso 24/10/2008:
http://www.stanford.edu/~hakuta/Courses/Ed388%20Website/Lecture_Slides/Lecture_3_Valdes_Social_Aspects.ppt
- Vale, D. (1990). *Early bird 1. Activity-based English for Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Volk, D. (1996). Siblings as teachers: Activity settings in the home of a Puerto Rican kindergartner. Paper presentado en la *Ethnography and Education Conference* (Oxford, Inglaterra, Septiembre 9-10).
- Ward, M. C. (1971). *Them Children: A Study in Language Learning*. Case Studies in Education and Culture Series. New York: Holt, Rinehart y Winston, Inc.
- Woelfel, J., y Haller, A. O. (1971). Significant Others, the Self-Reflexive Act and the Attitude Formation Process. *American Sociological Review*, 36, 74-87.
- Zurer Pearson, Barbara. (2006). Social factors in childhood bilingualism (C-BI) in the U.S. Paper given at the Conference of Language Acquisition and Bilingualism. Toronto, CANADA. 5/6/2006. Con acceso 24/10/2008:
http://www.psych.yorku.ca/labconference/documents/PearsonLAB06_final.pdf

Capítulo 12

Todo está en el aire - It's all in the air An examination of UP and DOWN orientational metaphors, their possible experiential origins, and similarities and differences between them in English and Spanish

Jean Todd Stephenson¹

It is almost 30 years since George Lakoff and Mark Johnson drew our attention to orientational metaphors in their seminal work *Metaphors We Live By* (1980). According to them, expressions such as “Things are looking *up*” or “I’m feeling *down* today” are by no means arbitrary, but “arise from the fact that we have bodies of the sort we have and that they function as they do in our physical environment” (p. 14).

Metaphors in the *traditional* sense are defined in the *Oxford Guide to the English Language* (1984) as “the transferred use of a word or phrase, suggesting comparison with its basic meaning (e.g., the evening of one’s life; food for thought)” (p. 414), or in the *Alfa Diccionario Enciclopédico* (1987), as “Tropo que consiste en trasladar el sentido recto de las palabras, en virtud de una comparación tácita: las perlas del rocío; la primavera de la vida” (p. 741). In these examples, “life” (target domain) is compared to a day (source domain), and “vida” (target domain) is compared to a year (source domain).

Traditionally, metaphors have been considered as unusual or poetic devices in which a word or words are transferred to a domain other than their conventional one. Two examples from Spanish and English poetry illustrate the traditional poetic conception of metaphor.

¹ Departamento de Filologías Inglesa y Alemana - Universidad de Granada

Blanca **tortuga**,
Luna dormida,
¡qué lentamente
caminas!

(from *Canción de la luna*, Federico García Lorca,
1920)

Here the shape and speed of the moon (target domain) are compared to the roundness and slowness of the tortoise (source domain).

The brawling of a sparrow in the eaves,
The brilliant moon and all the **milky** sky, ...

(from *The sorrow of love*, William Butler Yeats, 1891)

Here the bright speckled stariness (target domain) of the sky is compared to white scattered splashes of milk (source domain).

These are examples of metaphors in the traditional sense: They stand apart from ordinary language and were defined traditionally as “novel or poetic linguistic expression[s] where one or more words for a concept are used outside their normal conventional meaning to express a ‘similar’ concept” (Lakoff, 1993, p. 202).

Contemporary Theory of Metaphor: Orientational Metaphors

In *contemporary* theory, however, metaphors are not so much about language as about thought. Metaphor does not stand apart from everyday language, in which the meaning of one word or phrase is used to convey some similar idea, as in the dictionary and poetic examples cited above. According to George Lakoff in “The contemporary theory of metaphor” (1993, pp. 203-251), “the locus of metaphor is not in language at all, but in the way we conceptualize one mental domain in terms of another” (p. 203). Metaphors in this sense of “cross-

domain mappings” (Lakoff, 1993, p. 203) govern not only poetic but also ordinary language and are ubiquitous in our everyday speech. In Spanish ‘mappings’ could be rendered as ‘correspondencias.’

In this chapter I shall consider, from a contemporary perspective, a particular kind of metaphor, orientational metaphor, and some of its “metaphorical expressions” which are the “linguistic expression[s] (a word, phrase, or sentence) that [are] the surface realization of such a cross-domain mapping” (Lakoff, 1993, p. 203). As we shall see, orientational metaphor is fundamental in our ways of thinking, and orientational metaphorical expressions pervade our conventional ways of speaking, so much so that usually we are hardly aware that we are speaking metaphorically at all.

Oriental metaphors orientate concepts spatially. For example, HAPPY IS UP and SAD IS DOWN. The notions that HAPPY is oriented UP, and that SAD is oriented DOWN are conveyed linguistically in such English expressions as “I’m feeling *up*,” “My spirits *rose*,” “I’m feeling *down*” and “I *fell* into a depression” (Lakoff & Johnson, 1980, p 15). These authors suggested that the physical basis for these expressions is that “a drooping posture typically goes with sadness and depression, and an erect posture with a positive physical state” (Lakoff & Johnson, 1980, p. 15).

Our experience as vertical beings who live and interact in the world gives rise to our spatial concepts UP and DOWN. As Lakoff and Johnson (1980) point out, “Our constant physical activity in the world, even when we sleep, makes an up-down orientation not merely relevant to our physical activity but centrally relevant” (p. 56). In this way, the huge range of UP and DOWN metaphorical expressions seen in our language is grounded on the myriad of different human experiences as upright beings living and functioning in our surroundings. For example, CONSCIOUS IS UP and UNCONSCIOUS IS DOWN (Lakoff & Johnson, 1980, p. 15), which give rise to such examples as “She woke *up*” and “He’s *under* sedation,” are probably based on our upright posture

during wakefulness and on our prostration during sleep. Similarly, HEALTH AND LIFE ARE UP and SICKNESS AND DEATH ARE DOWN (Lakoff & Johnson, 1980, p. 15) are illustrated in “He’s on *top* form” and “She’s *down* with a sore throat and temperature.”

Orientational Metaphors in English and in Spanish

In the following sections I shall give many examples of metaphorical expressions, including one-word and multi-word items, phrasal verbs, clichés and indeed whole idioms in Spanish and English that are based on the up-down orientation concept.

I shall attempt to give plausible but not necessarily conclusive or correct suggestions as to what the experiential bases of these up-down orientational expressions might be, and examine similarities and differences between the English and Spanish languages in this regard. We shall see that many concepts are conveyed through up-down spatialization expressions in both languages in ways that are very alike (e.g., BEING IN CONTROL IS UP; BEING CONTROLLED IS DOWN: “I’m *on top of* the situation”; “He’s *under her thumb*”; “*Tiene vara alta*”; “*La situación está bajo control*”). Some concepts, however, are not expressed in the same way across the two languages. For example, in English, APPROACH IS UP gives a spatial orientation to such expressions as “He came *up* to me,” but to my knowledge, this does not occur in Spanish.

Throughout this chapter, I use Lakoff’s (1993) terminology when talking about metaphor: ‘Metaphor’ means metaphorical concept or “a cross-domain mapping in the conceptual system” (p. 203) and ‘metaphorical expression’ is “a linguistic expression (a word, phrase, or sentence) that is the surface realization of such a cross-domain mapping” (p. 203). Capital letters are used as “mnemonics which suggest the mapping” (p. 207). For example,

TARGET DOMAIN
HAPPY

IS
IS

SOURCE DOMAIN
UP

After some expressions, where the metaphorical implications may not be immediately obvious, I shall give a brief explanation in brackets after an ‘equals’ (=) sign. The conventional meaning of most of the idioms given in the following sections may be found in the *Larousse Diccionario Práctico de Locuciones* (1998) and in the *Oxford Dictionary of English Idioms* (1993).

POWER IS UP

This metaphorical concept is extremely common in the Spanish and English languages. What could its experiential grounding be? First, it is most probably based on the fact that children literally *grow up* and *look up* to their taller and stronger elders. Over the millennia, height and physical strength have almost certainly been a better guarantee of survival than smaller stature, especially in males, in their role as providers and defenders of females and offspring. In sky above us, we see the sun rise every day and other celestial bodies moving along paths that we cannot control. And until just over a century ago, we have been unable to compete with the aeronautical supremacy of birds and other flying creatures. Here are some linguistic expressions of the POWER IS UP metaphor.

English

He has *the upper hand*.

She is a *tower of strength*.

He *shouldered* that burden.

I don't know how he *puts up with it*.

This remedy has *stood* the test of time.

I can't *stand* it any longer (The verb “stand,” with its implications of maintaining an upright position over time, has come to mean “bear” or “cope with”).

Spanish

Tiene muchas responsabilidades *sobre los hombros*.

BEING IN CONTROL IS UP; BEING CONTROLLED IS DOWN

These two metaphorical concepts would seem to be extensions of POWER IS UP.

BEING IN CONTROL IS UP

English

He's *on top of* his problems.

I'll try and *pull* some *strings* for you (= as one would control a puppet from above).

Spanish

Tiene *vara alta*.

Tiene *ascendiente* sobre ellos.

Tienes que estar *encima de él* para que haga los deberes.

BEING CONTROLLED IS DOWN

English

The police have *cracked down* on crime in the area.

Everything is *under control*.

She feels *tied down* in that relationship.

He's *under her thumb*.

Spanish

Todo está *bajo control*.

La han *cortado las alas*.

El equipo está *bajo el mando* de otro entrenador.

INTENSITY IS UP

If POWER IS UP is a superordinate, we may consider INTENSITY IS UP as one of its hyponyms.

English

The temperature is *rising*.

We've been having *high* winds.

She's *bubbling over* with enthusiasm.

His anger *welled up* inside him and eventually *boiled over*.

His blood was *up*.

Feelings are *running high*.

Matters *came to a head*.
He's feeling very *uptight*.
She's very *highly strung*.
The noise *built up*.
He sang *at the top of his voice*.
The car was going *at top speed*.

Spanish

Las temperaturas están *subiendo*.
Cuando pienso en lo que me ha hecho, *me pongo a cien*.
Se subió a la parra.
Estaba *echando humos*.
Montó en cólera.
Se le subió la sangre a la cabeza.

What experiences of the world could give rise to this concept and to these linguistic expressions? When a river floods, we see that the water level rises dramatically. In a fire, the higher the flames, the hotter it is. The stronger the wind blows, the harder it drives the clouds and the higher it tosses leaves and debris. This INTENSITY-IS-UP percept is often incorporated into our artifacts to make them more convenient for us to use. For instance, on a traditional thermometer, there is no objective reason why the scale should be directed upwards - the mercury would expand just as easily sideways or downwards. Similarly, the volume, treble and bass levels on a music system are often displayed vertically, for our convenience.

LACK OF INTENSITY IS DOWN

Here, we find some metaphorical expressions in English and Spanish that are exact translations of each other in form and meaning (see the first two examples in each list below). However, although this LACK OF INTENSITY IS DOWN metaphorical concept exists in both languages and in some instances is conveyed through identical expressions, the third Spanish example (Las cosas están *de capa caída*) is

naturally exclusive to that language as it is bound to a culture in which bullfighting takes place.

English

Temperatures are *falling*.

Sales are *slack*.

Enrolment is *dropping off*.

Spanish

La temperaturas están *bajando*.

Las ventas están *flojas*.

Las cosas están *de capa caída*.

WEAKNESS IS DOWN

If POWER IS UP, a natural extension would seem to be that WEAKNESS IS DOWN. In a discussion, if we have no convincing arguments, we *don't have a leg to stand on*. If we are physically or mentally exhausted we are *dead beat*. If we try to avoid admitting the seriousness of a situation, we *play it down*. If we weaken a drink by adding water, we *water it down*.

An extension of POWER IS UP in some phrasal verbs

I speculate that an extension of POWER IS UP may be seen in English in many phrasal verbs which contain the particle 'up,' expressing how things come into being, apparently out of nothing, and reflecting how sometimes things can appear to occur spontaneously, of their own accord.

I think he *made* that story *up*.

The Alhambra *conjures up* 'The Arabian nights' in your mind.

She *rustled up* a meal with a few vegetables.

Plans to extend the airport have *whipped up* a lot of bad feeling.

He *dreamed up* the whole thing.

I have not been able to find any expressions in Spanish reflecting this "something-out-of-nothing" notion which

are conveyed in this vertically spatialized way. If readers can think of any, I would be grateful to hear from them.

PROGRESS IS UP

This metaphor occurs in both languages in such expressions as “She’s *at the top* of her profession” and “*Pica muy alto*.” What might the experiential foundations for these kinds of expression be? Everything on earth is held down by gravity. We have evolved carrying around the weight of our own bodies, and, as often as not, cargoes of food, fuel and offspring. Survival has often involved defying gravity (fleeing from enemies to the hills, reaching fruit on high branches, and building defences on virtually inaccessible ridges and crags). Many living things such as trees, flowers, and ourselves, grow upwards, often over a long period of time and in precarious conditions, and so in the more abstract sense growth and progress have come to be associated with vertical movement upwards. Likewise the spatial ‘up’ has become linked in our minds to overcoming difficulties and achieving our objectives (the verbs ‘overcome’ and ‘*sobreponerse*’ being metaphors in themselves). That people should progress is a fundamental tenet of Western culture and the notion PROGRESS IS UP is seamlessly interwoven into the Spanish and English languages. Similarly, human beings have usually found themselves at some level of a hierarchy (which incidentally is virtually impossible to conceive of in any way other than steps leading upwards), and they have almost always had to struggle to attain a more favourable and prestigious position on it. Like PROGRESS IS UP, PRESTIGE IS UP is also often expressed through expressions based on the up-down spatialization concept.

Spanish

Es de *alto* copete.

Ha *coronado* una posición.

Es de *altos vuelos*.

Fue una boda *por todo lo alto*.

La situación está *en alza*.

Son de *la flor y nata* de la sociedad.

Estamos *en la cresta de la ola*.

English

They're *up and coming*.

He's reached the *dizzy heights* of fame.

He's at the *peak* of his profession.

(A person may be) *in high places; of high standing; on the upper échelons* of society; *top dog*; from *the upper crust*.

They're *flying high*.

Things are *on the up and up*.

They are the *crème de la crème* of society.

We're are *on the crest of the wave*.

LACK OF PRESTIGE IS DOWN

Not surprisingly, lack of prestige and progress is often conveyed in DOWN metaphors.

Spanish

Es *de cortos vuelos*.

Quedamos *a la altura del betún*.

Cayó en picado.

Son de los *bajos fondos* de la sociedad.

Tiene un negocio *de poca monta*.

English

He's *come down in the world*.

They're *the lowest of the low*.

She's hit *rock bottom*.

They're the *dregs* of society.

She's at the *bottom* of the political hierarchy.

He's a *drop-out*.

ABUNDANCE IS UP

By virtue of the fact that a pile of a hundred apples is higher than a pile of ten apples, increase has become inextricably linked in our minds to a growing mound. When an entity increases, it is usually conceived of as moving upward, even if it has no volume and is not spatially orientated at all. In

Europe at least, with its fleeting summers and bitter winters, people have learned over the centuries to store food and other commodities for when times are hard. Here 'up' becomes linked in our minds to provision, precaution and wealth.

English

He's *saving up* for a rainy day.

He *amassed* a huge fortune.

Spanish

Está *por las nubes*.

Está *montado* en el dólar.

COMPLETENESS IS UP

When a container will hold no more it is said to be 'full up'. Metaphorical expressions reflecting the notion that COMPLETENESS IS UP are so common in English that they almost escape our notice. Here are some examples. Notice that they are all phrasal verbs. Teachers of English as a foreign language might consider passing on to students the idea that these verb + particle expressions, rather than comprising discrete items juxtaposed incomprehensibly, make sense when explained in this way: In these cases, 'up' adds a dimension of completeness to the base verb.

Eat up your dinner (= all of it).

The teacher *cleared up* any doubts the students had (= clarified them completely).

In the exam I got everything *mixed up* (= the order and the content all wrong).

She *botched up* the exam (= did it hopelessly).

He should be *locked up* (= detained in an institution where he can have no contact with society).

We *cleaned up* the mess (= all of it).

John and Mary have *broken up* (= ended their relationship definitively).

The plane exploded and *broke up* in mid-air (= decomposed irretrievably).

The ship was *broken up* after years of service (= completely taken to pieces).

They *packed up* and left (= put everything into boxes/suitcases).

He *worked himself up* into a frenzy (= went completely mad).

The hotel was *full up* (= completely full).

Books and papers were *cluttering up* my desk (= making it impossible to work on).

In Spanish, while the notion exists, I have been able to find fewer metaphorical expressions corresponding to it.

Estoy *hasta la coronilla* de todo (= completamente hart).

Se subió a la parra (= Se enfadó muchísimo).

Montó en cólera (= Se enfadó muchísimo).

TABOO WORDS WITH THE ‘UP’ PARTICLE

In line with COMPLETENESS IS UP, taboo words in conjunction with the ‘up’ particle often seem to express some absolute state of affairs.

Let’s have a *piss-up* (= get absolutely drunk)

That’s *fucked up* everything (= spoiled everything beyond redemption).

The whole thing’s been a *cock-up* (= an absolute disaster).

What a *balls-up*! (= a complete fiasco).

That’s *buggered it up* (= utterly ruined it).

HAPPY IS UP; SADNESS IS DOWN

As we saw at the beginning of this chapter, Lakoff and Johnson (1980) posited that the HAPPY IS UP metaphor is due to our erect position when we are feeling happy and the SAD IS DOWN metaphor to our drooping posture in times of sadness, exemplified in “My spirits *rose*” and “ I’m feeling *down*” (p.15). In both English and Spanish, there are many such metaphorical expressions.

HAPPY IS UP

English

There’s a *buoyant* atmosphere.

Things are looking *up*.
His spirits are *up* today.
He's building her hopes *up*.
We're *on an all-time high*.
She's *effervescent/bubbly*.
He's feeling *light-hearted*.
We're sitting *on top of the world*.
They're *over the moon* about it.

Spanish

Me *levantó* el ánimo/espíritu.
Estoy *en el séptimo cielo*.

SADNESS IS DOWN

Spanish

Está *bajo* de moral.
Se le *cayó* el alma a los pies.

English

He's feeling a bit *down/under the weather*.
Her spirits are at their *lowest ebb*.
Their hopes were *dashed*.

GOOD IS UP; BAD IS DOWN

By virtue of the fact that HAPPY IS UP, POWER IS UP, PROGRESS IS UP and ABUNDANCE IS UP (all positive and beneficial as far as humankind is concerned), it is natural that linguistic evidence for GOOD IS UP and BAD IS DOWN metaphorical concepts are common in Spanish and English.
GOOD IS UP

Spanish

Tiene la frente *alta*.
Va de *coronilla*.
Dio *cima* al proyecto.
Anda *derecho como una vela*.
Está *a la altura* de las circunstancias.
Más turistas vienen en temporada *alta*.

English

He's an *upright* person.

She's feeling *up to* it.

At *high season* more tourists come here.

For me, that was the *high point* of the week.

The kids were having *high jinks* (= having a great time).

It's *high summer* just now (= the warmest and most pleasant time).

'Face up' or 'boca arriba' are expressions which describe the orientation of any object whose functional, informative and/or generally important side is exposed. Not surprisingly, 'patas arriba' (= something that is usually down is up) means 'en desorden.'

BAD IS DOWN

English

He *let me down*.

They *have a down on me* (= behave towards me in a way that is constantly disagreeable).

We all *came down* with flu.

He's *down on his luck*.

Their marriage has *broken down*.

The project didn't *get off the ground*.

The new play was a *flop*.

Old people are said to be in their *declining years*.

The computers are *down* today (= not working).

Her new novel is a bit *pedestrian*.

That was an *underhand* deal.

Spanish

El negocio *fue a pique*.

De salud, está *bajo mínimos*.

Eché por tierra mis ilusiones.

La situación *tocó fondo*.

Siempre le *pone por los suelos*.

El trato se llevó a cabo *bajo cuerda*.

Percibía comisiones *bajo mano*.

THE UNKNOWN IS UP; KNOWLEDGE IS DOWN

The experiential grounding of these metaphors is not perhaps so immediately evident as that underlying HAPPY IS UP or GOOD IS UP. First, let us look at some examples and then consider what the bases for these metaphorical concepts and their expressions might be.

THE UNKNOWN IS UP

Spanish

Tiene *la antena puesta* (= para enterarse de lo que pasa).

La pelota está en el tejado (= no se sabe como será el fin de un asunto).

Han construido *castillos en el aire*.

Se le fue al santo al cielo.

Todo está *en el aire*.

English

He *looked up* the word in the dictionary (= because he didn't know its meaning).

He was speaking *off the top of his head* (= not knowing what he was talking about).

That's *pie in the sky*.

Don't *jump to conclusions* (= without knowledge or forethought).

They've built castles *in the air*.

It's all *in the air*.

KNOWLEDGE IS DOWN

English

He wants to *get to the bottom of it* (= investigate a matter thoroughly).

He *left no stone unturned*. (= did not disregard anything).

We *put* the poor attendance *down to* the weather (= attributed it to...).

He *wrote* everything *down* (= so as not to forget it).

They *fathomed* it *out* (= solved a problem by thinking, calculating).

She *dropped a hint* (= let him know about it indirectly).

He gave me *the bottom line* (= the unadorned truth).

He *trawled* the Net to try and find the information.

Spanish

Llegaron *al fondo* del asunto

Acaba de *caerse de un nido*.

Eso *cae por su propio peso*.

Lo *cree a pies juntillas*.

These metaphors are probably based on our experience of gaining knowledge about things that we are able to hold, control and inspect. What is around us, distant, in the air, or over our heads is more difficult to grasp, hold, control and inspect and therefore more difficult to know about (or to remember, as in the case of “*Se le fue al santo al cielo*”).

MADNESS IS UP

Perhaps an extension of UNKNOWN IS UP is MADNESS IS UP.

Spanish

Se le subió la fama a la cabeza.

Está en la luna.

Tiene la cabeza llena de pájaros.

English

He's *up in the clouds*.

She's *as high as a kite*.

He's *lost his marbles* (= has senile dementia; marbles are 'canicas', heavy glass balls).

She's got a *hang-up* about it (= a complex).

BEING VISIBLE IS UP; BEING INVISIBLE IS DOWN

The higher up people and objects are, the more easily they are seen. Sometimes things are visible by design, sometimes by accident. Perhaps this visibility is desirable, perhaps not. Metaphorically, things that are seen, observed, put on display, considered and discussed by other people are

often UP. Things that are hidden or not easily seen, on the other hand, are frequently DOWN.

BEING VISIBLE IS UP

English

We *raised/brought up* the matter at the meeting (= suggested that it should be discussed).

She's *all dressed up* (= in her best clothes, for others to see).

She's *done up like a dog's dinner* (= dressed and made up for others to see; facetious overtones).

They had a *slap-up meal* (= plenty of good food, usually in a restaurant).

I *wrote up* my notes for the assignment (= clearly, legibly, often for someone else to see. Compare with "*write down*" in order to remember something. See section above on KNOWLEDGE IS DOWN).

He *chalked up* 30 euros on our bill (= kept note of an unpaid account, easily seen for future reference).

We are *booked up* for a holiday (= the reservation is made and no-one else can take our place).

He was *called up* for military service (= to do a public duty for his country).

She went for a *check-up* (= a visit to a doctor so that s/he can see our state of health. In Spanish this is a '*revisión*').

He made a *slip-up* (= an unimportant but noticeable error).

He *showed me up* (= let me be seen in a shameful light).

The candidate is *up for* election (= has presented him/herself publicly).

The suspect was *brought up* for trial (= questioned in a public court).

When we were in Italy we *looked up* an old friend (= visited him after not seeing him for a long time).

Spanish

Se dio de alta (= was registered in an institution, hence becoming 'visible' in it).

Le dieron el alta (= was discharged from hospital, the implication being that s/he was seen again in society at large).

Montó un número.

Le puso *en la picota*.

Este folleto será *colgado* en la web del Departamento

BEING INVISIBLE IS DOWN

English

He *keeps a low profile* (= maintains an unassertive or unassuming attitude).

I think something is *afoot* (= I suspect that something is being hidden from me).

He *lay low* for months after committing the crime (= hid).

She'll never *live it down* (= people won't forget a shameful or humiliating experience that she had).

Spanish

Se dio de baja (= ceased to belong to an institution and was therefore no longer 'seen' there).

Está *de baja* (= absent from work, not seen there).

Lo hizo *por lo bajo* (= without other people noticing).

Some other expressions: APPROACH IS UP and FUTURE/PRESENT TIME IS UP

When humans, with our forward-looking vision, approach objects, we see them rise above the horizon. When objects approach us, even on a horizontal surface, they also appear to rise up. This is surely how the following English expressions originated.

APPROACH IS UP

He *walked up* to the house.

She *came up* to me.

I *caught up* with him.

Future events, like objects, appear to approach us, or we seem to approach them. And like approaching objects, future events seem to rise up over the horizon.

We are now in the *run-up* to the elections (= the time between the present and the elections).

The exams are *coming up* soon.

I have been unable to find any equivalent expressions in Spanish which convey this notion of future, but in Spanish there are several expressions reflecting PRESENT TIME IS UP, sometimes having overtones of urgency.

PRESENT TIME IS UP

A estas alturas del curso, ya estamos pensando en los exámenes.

Llegaron *a altas horas* de la noche.

Se nos están echando encima las Navidades.

Conclusion

Needless to say, there exist many more concepts which appear to have their bases in our experience as upright beings living in our environment, and correspondingly there are many more UP and DOWN metaphors which convey these concepts linguistically. I hope that this chapter has shed a little light on to the largely similar metaphorical concepts and their linguistic realizations that are to be seen in Spanish and in English. I also hope that teachers of Spanish and of English as foreign languages, as well as of translation, will be inspired to incorporate some of these ideas into their teaching, especially when dealing with idioms and phrasal verbs, thereby helping their students to become aware that the expressions seen above are not purely random, but seem to owe much of their grounding to our experience as vertical creatures living and interacting in the world.

References

- *Alfa Diccionario Enciclopédico*. (1987). Barcelona: Salvat Editores.
- Cowie, A. P., Mackin, R., & McCaig, I. R.. (1993). *Oxford Dictionary of English Idioms*. Oxford: Oxford University Press.
- García Lorca, F. (1957). *Obras Completas*. (Recopilación y Notas de Arturo del Hoyo). Madrid: Aguilar. (*Canción de la luna* appears on p. 143.)
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (2nd ed., pp. 202-251). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- *Larousse Diccionario Práctico de Locuciones*. (1998). Barcelona: Larousse Editorial.
- *Oxford Guide to the English Language*. (1984). London: Guild Publishers.
- Yeats, W. B. (1962). *Selected Poetry*. In N. Jeffares (Ed.). London: Macmillan. (*The sorrow of love* appears on p. 17.)

Capítulo 13

Literacia e outros vectores da Educação Visual

*Isabel Calado Lopes*¹

Resumo: Se é verdade que assistimos, no campo das ciências sociais e humanas e dos paradigmas que as regem, a uma “viragem iconológica” (Mitchell, 1994), há que prestar atenção a essa realidade que é hoje impossível de escamotear: a imagem passou a estar *muito* presente nos circuitos comunicacionais. Não só está muito, como está *dentro*. O que nos obriga a considerar a importância dos mecanismos da visualidade na produção das mensagens e na outorga dos significados.

Não deixa de ser defensável que, a muitos níveis, a abundância de imagens é relativa; alguns deles são recorrentemente chamados à discussão. Um primeiro argumento tendente a temperar a imagem das muitas imagens, lembra o modo como frequentemente passamos por elas (ou elas passam por nós) – um modo indiferente. Um segundo vem à liça quase sempre que se correlacionam muitas imagens e poucas palavras (ou, mais precisamente, muitas imagens e pouca leitura). Observa-se então, muito exemplarmente, que aqueles que hoje “passam o dia a ver televisão” são os que já não liam (ou, subentende-se, não leriam, caso a TV não existisse).

Mas não deixam de ser igualmente válidos os contra-argumentos: passar indiferentemente pelas imagens não significa que elas não continuem a preencher a atmosfera que respiramos; não há quaisquer certezas empiricamente fundamentadas de que é o analfabetismo que conduz à apetência televisiva ou simplesmente que os dois fenómenos constituam uma espécie de conglomerado de que ficam de

¹ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

fora os sujeitos cultos e supostamente pouco interessados em ver televisão.

Assim sendo, e independentemente da maior ênfase posta num ou no outro ponto de vista, o que nos parece é que a percepção de que o “muito” das imagens é, a certos níveis, relativo, não invalida que se tome a abundância visual como um dos traços do regime comunicacional vigente.

A tarefa da educação visual – equacionada como um trabalho de alfabetização suficientemente estruturado ou, num outro sentido, como um processo de amadurecimento do olhar que igualmente precisa de ser nutrido – torna-se assim prioritária para uma inserção dos sujeitos na actual ecologia comunicacional.

Abordaremos neste texto a questão da legibilidade no campo do visual e igualmente defenderemos que, nesse campo, há margens de ilegibilidade.

Na pergunta sobre o carácter (“culto”, digamo-lo para abreviar) da imagem, projecta-se o espectro da palavra. Essa pergunta enuncia-se frequentemente do seguinte modo: Que relação estabelecemos com as imagens? Há, nessa relação, algum aspecto que nos autorize a usar termos que inventámos para a nossa relação com o verbo, nomeadamente o termo “leitura”?

Responderemos à presente questão em dois tempos e advogaremos que é possível *ler* imagens, mas que é também aconselhável reservar, para outras, o verbo *ver*, o qual transporta exigências diferentes e reflecte dimensões alternativas do nosso modo de estar com as imagens.

Necessidade e contornos de uma literacia visual

Alfabetizarmo-nos é tornarmo-nos possuidores e utilizadores de um léxico e de uma sintaxe (digamos, para abreviar, de uma gramática), através dos quais conseguimos expressar significados. Mas não é só, nem porventura sobretudo. É também termos consciência de que esse léxico existe, de que o utilizamos e de como o fazemos. Só assim nos tornamos capazes de falar sobre a experiência da escrita

e da leitura e só quando podemos fazê-lo somos, na verdade, alfabetizados. Daqui decorre também que, sem esta consciência, permanecemos desprovidos dos meios de análise das representações significantes acima referidas. Neste sentido, estamos de acordo com Jean-Claude Lavie quando considera que a imagem só fica esclarecida (“só se oferece ao espírito crítico”) quando pode ser verbalizada, quer dizer, quando serve de suporte a um discurso, e que esse discurso é poderoso, a ponto de mudar o modo de ver a imagem, anteriormente muda (cf Lavie, 1991, p. 11).

Além disto, o termo “leitura” não se liga apenas à possibilidade de identificar e decodificar um conjunto de signos, “... mas também à capacidade subjectiva de os inserir numa relação criativa de si próprios com outros signos: uma capacidade que é, por si mesma, a condição para uma consciencialização do ambiente total.” (Hall, 1980, p. 135)²

Na Grécia helénica (c. 300 a.c.), o termo “gramática” (*grammatike*) significa a *arte de ler e escrever*. Está relacionado com os termos *gramma* (signo, letra, alfabeto) e *grammatikos* (gramático, letrado, professor primário). A ideia da literacia está assim primordialmente ligada ao domínio de uma gramática. *Syntaxis*, por sua vez – vocábulo ao qual se associam o substantivo *syntagma* (contingente militar, constituição estatal, tratado) e o verbo *syntasso* (organizar formações para a luta ou batalha, concentrar o pensamento, organizar, escrever, compor) – assumiu-se como o conceito para designar a *construção gramatical* apenas no período helenístico.

A palavra “signo” (que naturalmente está também envolvida na problemática do alfabetismo) é também antiga

² Esta afirmação de Stuart Hall remete para o sentido contextualista dos processos comunicativos e destaca as instâncias de interpretação das mensagens, de codificação e decodificação, como momentos de um processo dinâmico e alargado de produção de significados textuais. Quando refere a relação dos signos com outros signos está a apontar, designadamente, para a dimensão conotativa das mensagens.

(*semeion*) e remete para algo que é percebido (pelos sentidos) e a que atribuímos uma significação.

Há porém que atender a outras dimensões (menos etimológicas) do processo de alfabetização. Assim, por exemplo, a dimensão da escolha: ser letrado implica fazer escolhas de entre os elementos do léxico e as estruturas semânticas/compositivas que melhor exprimem a nossa perspectiva ou entendimento da coisa, lugar, pessoa ou acontecimento que queremos transmitir. Essas escolhas fazem-se, naturalmente, a partir dos *media* que nos estão acessíveis.

O que ficou dito supõe a existência de regras. O entendimento que é feito dessas regras tem vindo a mudar e permite hoje albergar, ao lado do seu carácter mais ou menos impositivo, uma por vezes grande flexibilidade. O que actualmente se admite é que as normas gramaticais não são estabelecidas numa qualquer instância absolutamente formal que faça apenas circular duas (ou três) variáveis: o significado e o significante (ou o significado, o significante e o referente, como em Peirce). O mesmo é dizer, numa instância onde se mantenha intocável uma relação arbitrária entre uma forma e um referente, sem que exista, algures no processo, um apelo à *apropriação* que desta relação fazem os seus utilizadores e uma complexificação e enraizamento dessa suposta formalidade. Esta última atenua-se consideravelmente quando nos situamos no nível concreto e pragmático dos “fazedores-de-signos” (Kress e van Leeuwen, 1996), situacionalmente definidos e possuidores de idiosincrasias que não podem ser arredadas da dinâmica comunicacional.

Utilizar, intencionalmente, o termo *apropriação* reflecte a nossa ideia de que não se trata de tomar posse de algo que nos seja exterior (com se fizéssemos uma compra), mas de assumir um conhecimento e uma competência a que acedemos dinamicamente, entrando nós próprios como variável determinante em todo o processo de gestação e transmissão do sentido.

Toda a extensa literatura centrada nos “textos”, nos “discursos” e nos “enunciados” – instâncias largamente

habitadas pelas ideias de abertura, interação, contextualidade, co-enunciação, etc. – reflecte, no seio das disciplinas entregues ao estudo da linguagem e da representação, a necessidade de colocar um acento tónico na dispersão do texto (afastando-se da regra) e na apropriação do discurso (que implica necessariamente o sujeito a quem ele se dirige, por outras palavras, que terá de passar pela instância da “subjectivação”³ para realmente se produzir). Textos abertos, eis aquilo a que se dedica hoje a ciência da linguagem.

No que diz respeito às imagens, há vários modos de as entregar nas mãos do receptor, e um deles é particularmente interessante. Em diversos campos da produção iconográfica (publicidade, arte pictórica, fotografia), ele traduz-se numa aposta em *enigmas visuais*. Poderíamos definir estes últimos como aqueles elementos que não correspondem à aplicação das regras compositivo-semânticas do texto visual, pelo contrário fazem questão em contrariá-las (os casos das imagens criadas por artistas como Escher ou Salvador Dali são paradigmáticos). São imagens que apostam num efeito retórico e se constroem no seio de uma lógica frequentemente chamada do *contraditório*. Barthes (1964a) falaria de uma “lógica de perversão” e nós mesmos somos tentados a substituir as noções de “contradição” e de “perversão” pelo conceito de *dialéctica*, pois só este permite que, existindo contrários, eles não sejam necessariamente irresolúveis. É nesta lógica que assenta o efeito estético das imagens enigmáticas, que é um efeito de *estranhamento* essencial e que usa artifícios plásticos, como o *non-sense* (como na obra de Edward Lear) e em geral as estratégias surrealistas que assentam em associações insólitas.

Estes enigmas visuais têm normalmente dois destinos: na melhor das hipóteses, criam, no leitor, um efeito de surpresa e interrogação; na pior delas, são ignorados (abandonados pela interpretação), porque não encaixam. Em

³ O conceito foucaultiano da Teoria Discursiva é dos mais poderosos para que possa compreender-se a complexidade da dinâmica comunicacional.

qualquer dos casos, eles provocam aquilo a que Joana de Matos Frias (2000) chamaria “desautomatismos”. Uma recepção “desautomatizada” é, à partida, uma recepção mais activa, mais autónoma, mais interveniente na produção do sentido.

Sendo embora os enigmas abundantes no mundo das imagens, o que pode acentuar a ideia da dispersão semântica⁴, convém não menosprezar o papel dos mecanismos de normalização, estandardização, generalização e imposição que o processo de transmissão de sentido contém. A gramática visual não é algo meramente descritivo e disponível, mas não deixa de ser um sistema com uma dimensão normativa. Ele é (deve ser) transmitido pelos instrumentos de regulação social, nomeadamente pela educação.

O conhecimento destas regras tem vindo a democratizar-se, a expandir-se ao domínio público e trata-se hoje de uma questão de sobrevivência. A ideia de que o cidadão moderno tem de ser visualmente alfabetizado exerce cada vez maior pressão sobre as instituições encarregadas de formar esse cidadão. Não se trata, necessariamente, de transformar todos em artistas, nem tão pouco de abolir a existência destes últimos. A alfabetização visual dos cidadãos não constrange, necessariamente, a liberdade da comunicação visual que, por vezes, insiste numa atitude de marginalização relativamente ao universo supostamente policiado da comunicação verbal. O que essa alfabetização desencadeia é um maior acesso de todos às competências visuais. Ela não impedirá o exercício da criatividade e de todas as transgressões que manterão viva a arte visual, do mesmo modo que ensinar a gramática da palavra aos cidadãos não inibe nem restringe a criação literária.

⁴ Note-se que, nesta perspectiva, essa dispersão constituiria, não apenas um efeito secundário (e mais ou menos indesejado), mas um verdadeiro investimento.

Face ao exposto, consideramos pertinente colocar o problema da literacia visual (ou da iliteracia, como se preferir)⁵.

Encaremos, para começar, a razão do argumento que sustenta que as instituições de ensino nem sempre assumem, tanto quanto deveriam, o treinamento da capacidade de leitura e produção das imagens, nem tão pouco (ou menos ainda, apetece dizê-lo) dos textos gráficos em que os elementos escritos se combinam com outros (provenientes do mundo da forma) num *design* visual como, por exemplo, o que é patente nos *layouts*.

É próprio desta posição admitir que, no que à cultura visual diz respeito, o que a Escola produz são iletrados. Segue-se à constatação a ideia de que a Escola deveria reconverter-se e assumir as suas responsabilidades no domínio em causa⁶.

A primeira demonstração da demissão da escola no que à aprendizagem (de leitura e escrita) das imagens diz respeito, é realmente uma constatação de facto, relativamente linear e pouco sofisticada. A sua simplicidade não lhe retira pertinência: na verdade, parece poder comprovar-se que a relação dos escolares com as imagens, em termos não só de consumo como sobretudo de produção, existe apenas num nível muito básico do sistema, nomeadamente no nível da pré-escola e, quando muito, nos primeiros anos do ensino básico.

A partir daí as solicitações que são feitas aos alunos para se relacionarem com imagens são muito diminutas, sobretudo se estamos a falar de imagens não esquemáticas.

⁵ Talvez devamos, na verdade, partir do princípio da iliteracia (e não do contrário), pelo menos quando perspectivamos a discussão do ponto de vista da Escola.

⁶ Nós próprios, no nosso primeiro texto público sobre a temática, um texto de principiante, que tem já quase vinte anos (Calado, 1990), reivindicámos para a Escola essa responsabilidade. Continuou aliás a ser-nos difícil, durante largo tempo, pensar a questão da alfabetização visual sem pretender adjudicá-la à instituição pública que é comumente encarada como a que deve encarregar-se da cultura básica dos cidadãos.

É certo que os materiais de ensino passam a incluir ilustrações e falam uma linguagem também visual, mas traduzida sobretudo em imagens do tipo dos diagramas, esquemas técnicos ou mapas⁷. As inúmeras imagens dos contos infantis, dos livros destinados à manipulação de figuras e formas⁸, ou mesmo as ilustrações dos textos nos primeiros livros de leitura, de aritmética ou de estudo do meio tendem a desaparecer à medida que a criança vai crescendo e frequentando níveis superiores de ensino.

Também em casa, os livros que eram lidos aos meninos pelos familiares passam a ser consumidos autonomamente quando eles aprendem a ler (tantas vezes logo que, titubeantes, começam a fazê-lo ou entendemos que o fazem já) e contêm cada vez menos gravuras e ilustrações. São romances, histórias de aventura e ficção que, coincidindo com a diminuição ou mesmo desaparecimento da quantidade de imagens no livro, introduzem a relação com narrativas organizadas em capítulos. Muitas vezes, o interesse pela leitura é mantido à custa desta divisão narrativa, mas também gráfica, que suspende o miúdo na expectativa do episódio seguinte... e assim lhe conserva a curiosidade pela história.

Por outro lado, e ao contrário do que se passa desde o primeiro instante com a aprendizagem da leitura dos textos verbais, o apelo feito aos mais pequeninos para produzirem

⁷ Note-se que, mesmo no caso destas, apesar de serem incluídas nos materiais de estudo, não há um investimento que permita que o potencial de aprendizagem que transportam seja rentabilizado. Os gráficos e figuras semelhantes são sub-utilizados: "Os alunos lidam com as ilustrações de um modo superficial e/ou inadequado, com o resultado de que frequentemente, como diz Weidenmann, 'uma boa imagem falha' não chegando a dar a sua contribuição para o processo de instrução." (Weidenmann *apud* Peraya, 2000, p. 35)

⁸ Numa relação mista entre a aproximação do sujeito ao mundo pela via simbólica e pela via sensório-motora, numa mistura curiosa entre aquilo que podemos chamar um livro e aquilo que é também um objecto lúdico, como o que encontramos em certos exemplares que utilizam a arquitectura do papel e outras modalidades interactivas de modelação da forma no suporte do impresso.

desenhos e outros grafismos visuais (manchas de tinta, pinturas digitais, formas modeladas, objectos tridimensionais que se socorrem de materiais recicláveis, etc.) é sempre orientado por uma ideia de expressividade, de manifestação da personalidade e raramente essas produções são sujeitas a crítica: ao menino é deixada toda a liberdade para se exprimir pela via da pintura, do desenho, do traço, da forma e da cor e é até incentivado, frequentemente, a fazê-lo sem qualquer padrão do que poderia ser considerada a “boa expressão”, a “boa forma”, a “clareza”, etc. O principal interesse que o sistema reconhece a este tipo de tarefa (diríamos, em vez de “aprendizagem”) é que através dele se expresse a personalidade, o estado emocional e grau de desenvolvimento ontogenético da criança. O primado do psicológico domina (e por vezes anula totalmente) o eventual objectivo pedagógico do aperfeiçoamento de uma capacidade que é tida por mais ou menos espontânea, mais ou menos dependente de dotes pessoais incontroláveis⁹.

⁹ Talvez não seja estranha à orientação pedagógica da “liberdade de expressão” que, por exemplo, tenda a desaparecer do ensino pré-escolar a aprendizagem das dobragens, aquilo a que os orientais chamam o *origami* (e que, em países como a China ou o Japão, as crianças aprendem desde tenra idade). É que essa é uma forma de expressão visual (tridimensional) que exige uma técnica precisa de execução, a qual, quando não é respeitada, faz abortar o objecto que se pretendia fazer nascer: uma ave, uma caixa, um relógio de pulso, um gato ou uma rã. Bruno Munari (1987) – advogando justamente a necessidade de uma orientação da fabricação de imagens e formas visuais pelas crianças, no sentido do desenvolvimento da criatividade e do espírito inventivo – afirma explicitamente que este exercício (do *origami*) “... ajuda a criança no sentido da precisão.” (ob.cit., p. 128). Outra das aprendizagens que pode também ser desenvolvida através da escrita visual (ou, digamo-lo mais concretamente, de certos exercícios / jogos feitos com imagens) é a aprendizagem da mudança. Munari relata, entre outras, algumas experiências de jogo com as relações visuais (relações, por exemplo, entre objectos diferentes mas que vão sendo ligados porque neles se encontram propriedades/ formas comuns) e, mais uma vez, um jogo que conhecemos no Ocidente (o *tangram*), mas a que não damos grande importância, ao passo que na China ele é muito usado pelas crianças: “O conhecer que uma coisa pode ser uma outra coisa, é um tipo de conhecimento ligado à mudança. A mudança é a única coisa constante da realidade: tudo muda (foi dito por muitos).” (Munari,

Note-se que o mesmo não acontece no que respeita à utilização das letras, das sílabas, das palavras, das frases, que a criança aprende no início da escolaridade básica. Quanto a elas, assume-se que algo tem de ser ensinado à criança e que quase nada pode ser deixado à pura espontaneidade.

Ora, há muito que alguns estudiosos do desenho, da expressão plástica e da competência artística perceberam que o trabalho que pode fazer-se com as crianças nestes domínios (um trabalho que exige método, sistematicidade, conhecimento das técnicas e persistência), é fundamental para o desenvolvimento de aptidões consideradas superiores e que podem ser desenvolvidas através da aprendizagem e exercitação da linguagem visual. Falamos, por exemplo (e pese embora a dificuldade – não impossibilidade - de operacionalização destes conceitos) de competências como a criatividade, a imaginação e a invenção. Bruno Munari, no seu livro justamente dedicado à *“Fantasia, invenção, criatividade e imaginação na comunicação visual”* (1987), é muito claro a este respeito. Ele considera que a criatividade se cultiva e que ela é essencial à vida: “Uma pessoa sem criatividade terá sempre dificuldades de adaptação às inevitáveis alterações da vida, e é por isso que muitos pais deixam de compreender os filhos.” (ob.cit., p. 123)

No seu texto (que se reporta, é preciso notá-lo, à Itália dos anos 80) reencontramos o juízo (constativo) que há pouco formulávamos sobre as insuficiências do ensino¹⁰.

1987, p. 205) O jogo referido consta de “... uma tábua quadrada dividida em sete partes que se podem compor entre si de infinitos modos e em infinitas representações. O objecto é sempre o mesmo (um quadrado dividido em sete partes), mas as imagens combináveis são infinitas.” (*idem*, p. 205) Este jogo encontra-se disponível em Portugal.

¹⁰ “Uma das formas mais comuns de anular qualquer possível acto de criatividade consiste em levar a fazer, a estes indivíduos e nesta idade [refere-se à infância], um desenho sobre um tema, igual para todos, a realizar com instrumentos iguais para todos, sejam canetas de feltro ou aguarelas. Nos jardins de infância e nas escolas elementares, mesmo de outros países, parece que, para se exprimir através das artes visuais, uma pessoa não tem outro meio que não seja a pintura ou a escultura. E assim

Uma das dimensões da obra de Munari é justamente a de descrever algumas técnicas para o desenvolvimento das competências visuais e criativas. O que muitas vezes não é tido em consideração é que, fora da escola, o sujeito continua a conviver com as imagens. A literatura infantil e até juvenil (mais que os compêndios escolares) mostra-se cada vez mais aberta à cooperação entre o texto escrito e a ilustração e sobretudo manifesta exigências relativas a uma consciência de qualidade que tem os seus efeitos. Se os manuais adoptados nos sistemas de ensino, quando muito, contêm ilustrações, algumas obras de literatura para a infância são hoje exemplos de ponta de *textos multimodais* que valeria a pena potenciar junto das crianças.

Que dizer se, em vez de confrontarmos manuais escolares e textos para a infância produzidos fora do âmbito escolar, nos referíssemos ao desequilibradíssimo contrapeso das imagens “fora da escola” (como é hábito dizer-se), independentemente de se destinarem ou não aos mais pequenos? É que estes circulam de facto por essas imagens (ou elas por eles). A panóplia visual impregna-se em todos nós profundamente e as crianças, para voltarmos a elas, não

são dadas às crianças canetas de feltro ou barro e outros materiais plásticos para os trabalhos a três dimensões.

Muitas vezes não é dada qualquer explicação técnica, ficando as crianças abandonadas a si próprias e sem qualquer ajuda. Muitos professores e educadores infantis dizem: ‘Deixamos as crianças completamente livres para fazerem o que quiserem, damos-lhes as tintas e o barro e elas exprimem-se livremente.’ Mas se o conhecimento destas crianças não for alargado com jogos criativos, elas não poderão estabelecer relações entre as coisas conhecidas, ou só o poderão fazer de uma forma muito limitada, de modo que a sua fantasia não se desenvolverá. Quase todas as crianças de quase todo o mundo pintam o que vêem, o que sabem, o que conhecem, ou seja, o prado, uma casa, montanhas, uma árvore e o sol. A forma da casa ou da árvore poderá variar, mas os temas são mais ou menos estes.

E se não forem ajudadas a desenvolver-se, em adultos pintarão, como *hobby*, as mesmas coisas, do mesmo modo.” (Munari, 1987, p. 124-25).

lidam apenas com as imagens que, na intenção *declarada* dos programadores, lhes são destinadas¹¹.

Os desequilíbrios anotados parecem não oferecer possibilidade de contestação. Porém, é igualmente possível defender que a Escola não se demitiu das suas funções, embora continue a experimentar dificuldades no campo do visual.

A questão não tem de equacionar-se de um ponto de vista meramente contabilístico: grande número de palavras escritas vs. reduzido número de imagens; insistência no “ler, escrever e contar” vs. descuido com o “desenhar”; controlo da produção e do consumo do escrito vs. “pedagogia da criatividade” face às imagens que circulam na escola¹². Noutro sentido, ela reveste toda a sua importância quando traz implícita uma valoração da cultura, dividindo-a em manifestações avançadas vs. primitivas ou arcaicas - sendo estas últimas as da oralidade e da pictografia. É nesse pressuposto que um número considerável de teóricos e profissionais do ensino continua a menosprezar a “mania subversiva” de uns poucos, que insistem em querer envolver a escola no processo da alfabetização visual dos cidadãos, e é esse o maior empecilho ao progresso neste domínio.

¹¹ O que, obviamente, é uma realidade que não pode deixar de mobilizar o interesse e a preocupação dos que se ocupam da vida infantil. Não é difícil entender a extraordinária inflação dos debates públicos, estudos de investigação (mais ou menos sérios), artigos de opinião, conversas privadas e entre-familiares, etc., etc., em função desta co-habitação das crianças com o mundo dos adultos. Sempre assim foi. O que hoje é novo não é essa co-habitação, mas as modalidades em que ela se processa, mormente a modalidade que junta pais e filhos, adultos e pequeninos, face ao mesmo ecrã televisivo, ao mesmo *layout* do jornal que se traz para casa, aos mesmos anúncios de publicidade que todos os dias inundam as caixas do correio dos particulares, aos mesmos materiais de marketização da vida pública (que chegam pela mesma via e por outras), aos mesmos *outdoors*, etc..

¹² Imagens justamente chamadas “pedagógicas” ou “científicas”, onde quase nunca cabem as da publicidade e da vida pública, nem tão pouco as das artes tradicionais, da fotografia ou do cinema.

Um primeiro movimento em defesa da prioridade (ou mesmo exclusividade) do escrito como linguagem escolar por excelência (ou seja, como linguagem culta e trampolim para as formas de raciocínio verdadeiramente dignas de ser consideradas maduras) provém aliás de uma curiosa tradição, ligada ao desenvolvimento da cultura do verbo escrito e, simultaneamente, ao treinamento da visão acima de qualquer outro sentido físico (tacto, ouvido, olfacto ou paladar).

Na verdade, e sob um aspecto muito preciso, esta cultura *scripto* pode definir-se como uma cultura da visão. “O livro é uma extensão do olho”, dizia McLuhan (1976). Assim foi sendo construída, ao longo da história, desde que saber ler, alcançar a verdadeira literacia face aos textos impressos, chegar ao objectivo final de toda uma aprendizagem (algo demorada e marcada por etapas) significa ser possuidor de uma capacidade em que apenas deve estar mobilizado o olho. O aprendiz de leitor não fez a verdadeira conquista da leitura enquanto, para apreender o texto, ainda precisar de vocalizar e de mexer os lábios. O seu progresso no uso exclusivo da visão deve chegar mesmo ao ponto de não sub-vocalizar, por outras palavras de não “falar alto na cabeça”. A passagem pela oralidade é apenas, como o recurso à imagem material, uma fase em todo este caminho em direcção ao escrito. Este é a modalidade linguística do saber superior, da cultura realmente letrada. Tudo o resto são periferias menores (quando muito patamares de acesso), orais e primitivas, ou visuais e “infra-lógicas” (cf Moles, 1981).

O paradoxo consiste em que, sendo por esta via valorizada a visão (mais que a voz ou o gesto), ela treinou-se sobretudo para o livro de palavras. Na opinião dos verbo-centrados, deve conservar-se treinada para esse tipo de signos, retirar todas as virtualidades desse treino (nomeadamente as que se ligam com os raciocínios lógico-formais e abstractos) e preservar-se de quaisquer promiscuidades. Estas derivariam, nomeadamente, de passar a dispersar-se por outros signos que apelam também à capacidade de ver, mas que a mobilizam de um outro modo:

dito menos exigente, menos concentrado e linear, mais sensorial, menos culto.

Diríamos, em conclusão desta ideia, que a chamada de atenção para o carácter visual da leitura pode servir para dar conta, não exactamente de um paradoxo, mas de um *regime de concorrência* entre o escrito e o icónico: se ler é uma forma de literacia visual, há que conservá-la intocável e superiorizá-la relativamente a outras literacias visuais, bem como a outros modos de comunicação, como o oral, que apenas ganha prestígio (enquanto forma culta de comunicação) em contextos muito claramente delimitados e reservados a uns quantos, como os *fora* de ciência¹³.

É a História, mais uma vez, que pode ajudar a explicar a origem deste estado de coisas. As culturas que evoluíram para formas de escrita fizeram-no de um modo que, ao mesmo tempo que ia acentuando as virtualidades do *scripto*, ia desvalorizando ou enfeudando as imagens. Estas passaram a ser vistas simultaneamente como inferiores (nomeadamente como réplicas não-codificadas, não articuladas e de algum modo irracionais da realidade) e/ou como simples meios de ilustração dos conceitos/textos verbais. As imagens não desaparecem do panorama representacional dessas sociedades que então, supostamente, se superiorizam, mas adquirem um estatuto de dupla subordinação: hierárquica e semântica. Entretanto, mas no mesmo alinhamento, as sociedades que não evoluem para o modo escrito de representação passam a ser consideradas primitivas, e chama-se-lhes sociedades “orais”.

Esta carga histórica explicará, pelo menos em parte, que as formas visuais de expressão (nomeadamente aquelas que designamos como figurativas, sejam ou não abstractas)

¹³ Nestes, é frequente prever um tempo para debate (ao menos nas intenções dos organizadores de tais encontros, nem sempre no desenrolar efectivo dos mesmos), onde a oralidade conquistará o espaço comunicacional dos discursos autorizados e prestigiados. Ainda assim, ela deve produzir-se de um modo que não subverta a demarcação dos territórios do credível e os escalonamentos hierárquicos que lhe estão subjacentes.

tenham durante largo tempo permanecido carentes de meios de análise e de sistemas teóricos interpretativos destinados a entender os seus significados. Não se desenvolve um tal esforço para marcas, desenhos, rabiscos, figuras enfim que se julgam estranhos/as à comunicação racional. O que tal significa é que, em última instância, os atrasos ou descuidos no ensino das imagens derivam de atrasos, menosprezos e incapacidades (pseudo-justificadas) relativos à constituição da sua gramática.

Mas o devir da cultura se encarrega de, mais ou menos naturalmente, alterar os seus equilíbrios e aquilo que hoje se nos depara é, a vários níveis, sintomático. Efectivam-se nuns casos, prenunciam-se noutros, redistribuições semióticas e elas fazem pressão sobre sistema, mormente sobre o sistema educativo.

Há pois que reconhecer os efeitos das alterações políticas e económicas (associadas por exemplo a um novo dinamismo das nacionalidades e da diversidade cultural e linguística, bem como aos fluxos globalizantes do mercado e da informação e ao impacto das NTIC) na instância semiótica. Um desses efeitos traduz claramente um descentramento da linguagem – oral e escrita – como modo privilegiado de comunicação. Novos modos expressivos e representacionais são hoje claramente dominantes em certos contextos e para certas finalidades. Isto acontece, nomeadamente, nos circuitos da comunicação pública. Como, aliás, sempre aconteceu, em grande medida, na comunicação infantil: quando uma criança de quatro ou cinco anos prefere desenhar e só depois explicar o que fez... ou nem chega a fazê-lo, porque lhe é desnecessário, ela não deixou de *representar* e de *significar* (tantas vezes, mesmo, de *classificar*) através do grafismo visual.

Outras dimensões de um olhar educado: re-ver, observar, contemplar e estranhar

Temos defendido insistentemente, e de há muito tempo a esta parte, que a questão da inflação das imagens na

paisagem semiótica, e bem assim a da sua “qualidade” (conceito para cujo esclarecimento tivemos oportunidade de contribuir, cf Calado 2000), necessitam que nos coloquemos perante elas com alguma perspectiva de *domínio*. Esta perspectiva sustenta, em grande medida, a ideia de que a nossa relação com as imagens passa pela capacidade de as ler e de apreender nelas um sentido. A óptica psicanalítica de Serge Tisseron (1998) advoga, para as imagens, a necessidade dessa leitura. Ainda assim, poderíamos dizer que a leitura das imagens a que este investigador se dedica (e que cobrem um vasto leque, que vai dos desenhos à publicidade, banda desenhada, fotografia, cinema, televisão, computadores e jogos *vídeo*) passa fundamentalmente pela *insistência no acto de ver*.

Pois bem, a segunda ideia que gostaríamos de apresentar neste artigo, dedicado à literacia visual, é a de que se torna fecundo *pensar na leitura de imagens como um acto de ver, e ver de novo*. Um pouco à semelhança do que dizia Borges, a propósito dos livros e da leitura: “Aliás, o que importa não é ler, mas reler.” (Borges, 1975, p. 100). Em particular para certas fotografias e obras pictóricas, a capacidade de *insistir e ver de novo* pode ser determinante para a captação de um sentido. Não é por acaso que Joseph Koudelka diz, da sua arte: “A maior parte de meu trabalho consiste em procurar, voltar atrás, explorar, escutar, fotografar, observar as minhas fotografias, e depois repetir tudo.” De igual modo Freud, a propósito de Charcot: “.... tinha um temperamento artístico inato – como ele próprio dizia era um ‘visuel’, um observador... Estava habituado a olhar uma e outra vez para as coisas que lhe eram incompreensíveis, deixando que a sua impressão se infiltrasse nele dia-a-dia até que subitamente as compreendesse.” (Freud *apud* Jones, 1948, p. 10-11)

Não sendo exactamente da mesma ordem do “ver e rever” de Tisseron, a observação aqui anotada aponta sobretudo para um acto de *atenção* que integra a *atitude contemplativa*. Trata-se de um olhar que *espera* e que permanece retido pela força de uma *expectativa*: a

expectativa de uma revelação, um *insight* súbito (ou demoradamente súbito...), a *desocultação* de algo inicialmente incompreensível, ou estranhamente esquecido, ou naturalmente enterrado (como pode ser o que se passa no caso de certas fotografias). *Olhar* será neste caso um movimento essencialmente alimentado por uma espera.

Para qualquer das duas situações, as que o psicanalista aborda e aquelas em que o olhar fundamentalmente se envolve com as virtudes da espera, gostaríamos de defender, no prosseguimento do que ficou expresso no ponto anterior, que, em última análise, o que continua a estar em causa é a *educação do olhar*. Numa nota final e necessariamente breve, é a essa ideia que dedicamos agora algumas linhas.

Alguns autores equacionam o tema como uma passagem do olhar ao *ver*, outros insistem na importância da contemplação (e com isso dão privilégio ao olho de dentro – *hendon blepei* – sobre o olho de fora), outros finalmente adoptam o verbo *ler* para se referirem àquilo que será a aplicação às imagens de um exercício inteligente, por contraste com outro modo de passar por elas, indiferente e analfabeto.

A nossa posição acerca destas variações terminológicas começa por ser a de procurar entender por que ocorrem, mas integra igualmente a vontade de proceder a algumas opções: assim, e para começar, não julgamos necessariamente enriquecedor trocar a ideia de “ver imagens” pela ideia de as ler. Manter a pertinência do verbo “ver”, para as imagens, ajuda a acentuar, desde logo, a *sensorialidade* dessa acção. “Ver” é, além disso, uma capacidade aplicada a sistemas de representação onde a componente *espacial* e *figurativa* é determinante. As *nuances* de linguagem, mesmo as diferenças – por vezes neutralizadas – para referir acções de compreensão de diferentes sistemas de representação não passam despercebidas à investigação no campo. Temos um claro exemplo disso num domínio de estudos que se tem desenvolvido significativamente nos últimos anos e que, preocupado com as imagens, estuda em particular o gráfico. Englobado na categoria mais geral dos paratextos (o conceito

é de Genette, 1987), o gráfico aparece desdobrado em diferentes modalidades “esquemáticas” e há autores que distinguem diagramas destinados a ser *lidos* e diagramas destinados a ser *vistos*, reservando justamente a acção de ver para esse género visual que, não sendo figurativo, possui ainda assim o tipo de variáveis a que Bertin (1967) chamava retinianas, e que precisamente caracterizam a forma espacial: tamanho, valor, orientação, etc. Os *diagramas para ler* seriam, ao contrário, os que apenas necessitam que se estabeleçam correspondências de informação alfanumérica a partir de uma tabela de dupla entrada (cf Peraya, 2000, p. 28-29).

Independentemente das oscilações terminológicas, e do interesse que contêm, o que nos parece importante realçar é que qualquer indagação sobre o *olhar* assenta num pressuposto essencial: o do que *esse olhar pode constituir-se como um modo privilegiado de relação do homem com o mundo e o de que essa relação é passível de variar - em quantidade, mas sobretudo em qualidade.*

Postular a qualidade do olhar é encará-lo como uma aquisição que pode e deve ser fruto de um investimento. A educação do olhar passa, a partir daí, a poder associar-se a processos controláveis de amadurecimento, conscientização e treino.

Assumamos, no seguimento desta ideia, que um olhar inteligente é, em grande número de casos e circunstâncias, um olhar a que poderíamos chamar racionalizante; este é também, necessariamente, um olhar esforçado¹⁴.

Porém, e porque é necessário ter em conta outras dimensões do olhar, cremos que olhar as imagens (algumas delas) passa também, e num sentido muito preciso, por reservar algum lugar a uma certa passividade – aquela que é capaz de se apresentar como condição de *abertura ao inesperado*. É neste sentido que aceitamos confiscar para o olhar as virtudes da contemplação. E bem assim da intuição,

¹⁴ Neste contexto, não deixa de ser sintomático reconhecer que a capacidade de racionalização e o esforço são, continuam a ser, algumas das virtudes maiores almejadas em qualquer processo de educação.

que é reconhecidamente uma forma de conhecimento que se julga apropriado para inúmeros objectos e ao qual igualmente se associa a noção de perspicácia. Contemplar e intuir são duas formas de *apreender* que amiúde se intersectam¹⁵.

Não é nosso propósito entrar nos debates cartesianos sobre o método (de conhecimento) em que se aprofundam as diferenças e as relações entre o decompor e o (re)compor, entre o analisar e o sintetizar, entre o dividir e o reunir. O que pretendemos, muito simplesmente, é reabilitar o poder da intuição, afastando-a de uma ideia de estaticismo que por vezes parece estar-lhe subjacente e aproximando-a, pelo contrário, de outros movimentos do intelecto. Estes movimentos, que consideramos igualmente activos, mas mais demorados, são essenciais à emergência de uma *claridade* ou de uma *clarividência*, em qualquer caso de um entendimento do objecto sobre que o olhar se debruça. A questão pode ser pensada no quadro de um processo cognitivo em que a perspectiva das funções isoladas (intuição, intelecção, e outras) deixa de ser interessante.

Ver as imagens é assim dar lugar às análises, mas também às sínteses intuitivas. É chegar a um termo, tendo percorrido um caminho, e também chegar a ele como se o caminho tivesse sido apenas o de abrir-se o sujeito àquilo que se lhe mostra, sem que tal tivesse sido previsto antecipadamente. Por outras palavras, diríamos que as imagens não descolam dos objectos sem uma intervenção do sujeito que as vê, mas também não estão totalmente contidas num olhar que, por vezes, tendemos a supor que as modela por inteiro.

Neste sentido, não podemos concordar em absoluto com Meunier (2000), quando afirma que toda a imagética externa provém da imagética interna. É sem dúvida inadequado falar

¹⁵ A oposição piagetiana entre “métodos activos” e “métodos intuitivos” (Piaget, 1969) não nos é particularmente sugestiva, sobretudo pelo carácter antinómico com que o psicólogo suíço parece desenhar a diferença. Mas também porque, na obra referenciada, ele “arruma” a imagem como um meio de ensino claramente intuitivo, o que denota, de acordo com a sua concepção, uma declarada inactividade subjacente à pedagogia visual.

das imagens fotográficas, em geral, como de “puros registos do real” (Barthes, 1964b). Alfred Stieglitz, no início do século, era já peremptório a este respeito: “As minhas fotos nascem sempre de uma necessidade interior. Não faço ‘pictures’... Tenho uma visão da vida e tento encontrar equivalentes para ela sob a forma de fotografias. É por causa de uma falta de visão interior entre aqueles que fotografam que há realmente muito poucos fotógrafos.” (Stieglitz *apud* Walther, 1998, p.621)

Mas afirmar que todas as imagens (dos desenhos às fotografias) passam por uma 'mentalização' (prévia) do percebido parece-nos igualmente excessivo. Ter da imagem esta última concepção genérica é, concretamente, esquecer as experiências de produção visual que ocorrem de um modo inconsciente.

Existem imagens, aliás, que se fazem por intervenção de uma técnica que, até um certo ponto, exige um fazedor não activo, alguém que usa essa técnica e nesse sentido produz a imagem, sem no entanto ter a consciência clara daquilo a que está a dar forma; como se a produção da imagem, nestes casos, anexasse um sujeito e um olhar que não se envolvem nela directamente (ou activamente, ou dominantemente)¹⁶.

Há na verdade um momento histórico (o da emergência da fotografia) em que nos vemos obrigados a interrogar o sentido do olhar: olhar é dominar o objecto com um conjunto de conhecimentos (designadamente os que resultam da aprendizagem do desenho) que o redimensionam, intelectualizando-o? Ou olhar é também deixar-se contaminar pelo espanto de encontrar as imagens produzidas – naturalmente através de instrumentos capazes de captarem os contornos dos objectos que lhes servem de referência - pelos próprios objectos, pela Natureza ela mesma que se

¹⁶ Possuímos alguns relatos de experiências deste tipo vividas pelos primeiros fotógrafos, que justamente pela sua vivência se sentiam afastados de toda a tradição do desenho e das representações mais ou menos mecanizadas que lhes tinham sido anteriores, as quais, provenientes nomeadamente do Renascimento e do seguimento das leis da perspectiva na produção de imagens pelos conhecedores da arte de bem desenhar, vêm a prolongar-se nas *cameras lucidas*.

pinta e que, ao pintar-se, descobre perante os olhos de quem vê pormenores e realidades até então desconhecidos/invisíveis¹⁷?

É uma dinâmica variada aquela que a história da produção de imagens (das tecnologias e dos olhares implicados) permite entrever e abordámo-la já num outro momento (cf. Calado, 2008)¹⁸.

Há porém um outro campo onde a problemática do olhar é relançada, ajudando-nos a fundamentar a *necessidade* (antropológica e psicológica) *de uma atitude de observação* - cheia de paciência (ou talvez disséssemos melhor, cheia de demora), persistência, interesse e *estranhamento*. Referimo-nos às novidades trazidas à ciência da cognição, e à reflexão sobre a imagem, pelas teorias dos modelos mentais. Estas teorias atribuem uma importância determinante ao corpo e ao olhar no desenvolvimento das operações cognitivas. Radicando esta atribuição na teoria piagetiana, os estudiosos da mente procuram esclarecer os seus modos de funcionamento e as matérias/ ferramentas de que a mesma se serve para produzir o conhecimento. Nessa indagação encontram, como unidades básicas, as convenções lexicais e gramaticais que estruturam as representações, através das quais a realidade é conceptualizada. Ora, estas convenções

¹⁷ Assim como se virarmos uma imagem de pernas para o ar, vemos coisas novas que modificam a visão inicial (e ainda mais se essa imagem for de Arcimboldo), o mesmo acontece quando atentamos nos pormenores embutidos de uma fotografia.

¹⁸ O tratamento da questão do olhar na sua dimensão histórica e sociológica é, na verdade, outro tema, diferente do que ora desenvolvemos, embora se possam naturalmente estabelecer ligações entre as duas abordagens do olhar. Ele remete, entre outras coisas, para os “regimes de visão” (cf. Debray, 1994). A temática dos olhares exige que se abordem as diferentes formações históricas, imbuídas de modos próprios de ver (e de dizer, acrescentaria o filósofo do discurso): “O grande princípio histórico de Foucault é: qualquer formação histórica diz tudo o que pode dizer e vê tudo o que pode ver. Por exemplo, a loucura no séc. XVII: sob que luz podia ela ser vista e com que enunciados poderia ser dita? E nós hoje: que é que somos capazes de dizer hoje, que é que somos capazes de ver? [...]” (Deleuze, 1990, p. 132)

distribuem-se em duas categorias de predicados: os nominais e os relacionais. Os primeiros designam as coisas, os segundos as conexões (processuais ou intemporais) entre elas. Os verbos são predicados relacionais do tipo processual (referem algo que decorre no tempo), as proposições (“debaixo”, “por cima”, “antes”, “depois”,...) predicados que exprimem uma relação intemporal. A convicção dos semio-cognitivistas é que a produção de predicados não ocorre apenas mentalmente, sem a participação do corpo e, em particular, do olhar: “Dizer que um predicado nominal *põe em evidência*¹⁹ uma região num qualquer domínio²⁰, *supõe um olhar para isolá-la, fixar-lhe os limites [...]*.” (Meunier, 2000, p. 11, itálicos nossos)

A mesma potência do olhar - como um *instrumento de acesso à realidade menos aparente* (ao contrário do que por vezes se lhe associa, sobretudo quando se prefere utilizar a palavra “ver” em vez de “olhar”: uma visão de superfície) - é uma ideia que podemos ainda reencontrar no domínio da estética e no modo como se justificam alguns movimentos artísticos. É o caso do surrealismo, que acreditava no poder da imagem para revelar o inconsciente.

Interessa-nos aplicar esta ideia sobretudo ao âmbito da produção fotográfica, para lembrar algumas práticas surrealistas que podem ser entendidas na perspectiva que ora desenvolvemos. O interesse pelas visões modernistas da arte desenvolveu-se na Europa no final dos anos 20. O modernismo havia sido pioneiro na Alemanha e na Europa de Leste e o movimento surrealista, integrado nesta visão, expandiu-se à fotografia (com Kertész, Lotar, Alfred Wols, Cartier-Bresson, entre outros). Um dos elementos de investimento dessa nova estética era a captação do acaso, do fugaz, do enigmático²¹. A câmara, agora menos incômoda e

¹⁹ A expressão original utilizada por Meunier é “*mettre en profil*”.

²⁰ O exemplo fora fornecido: um círculo é o produto de uma perspetivação (um “pôr em saliência”/ “*mettre en profil*”) de uma configuração num espaço bidimensional - o *domínio* ou *base* (cf. Meunier, 2000, p.10).

²¹ E no entanto (ou, melhor, sintomaticamente) é o próprio Cartier-Bresson quem diz: “A elegância está na lentidão.” (in Robin, 1999, foto 17)

mais portátil, tornava-se um instrumento especialmente apto a fixar esse(s) elementos(s). O encontro e a retenção (a paragem) dessa fugacidade (que até à captação do instantâneo poderia dizer-se fora da realidade cognoscível) revelava o oculto. Mais uma vez o olhar, a incidência do olhar e a suspensão (temporal) dos objectos por efeito dessa incidência, parecem mostrar-se particularmente capazes de construir conhecimento.

Olhar, olhar e tornar a olhar. Suspender. Fixar. E tornar a olhar. Focar. Circunscrever. Enquadrar. Tornar a olhar. Trocar. Substituir. Aproximar. Distanciar (mo-nos). Pensar. Ligar. E tornar a olhar. É este o método. Aragon também acreditava nisto, acreditava mesmo que uma nova espécie de conhecimento poético podia ser revelada se estivéssemos atentos aos gestos fugazes, aos objectos enigmáticos, aos instantâneos - e os fixássemos através da câmara.

A ideia de um olhar insistente – que é, em último caso, aquela que vimos perseguindo como o que resta em qualquer olhar “educado” - pode finalmente ser equacionada como uma “desaprendizagem”, ou uma revisitação ou, em termos talvez mais abrangentes, como um exercício de “*questionamento distanciante*” (Frade, 1992, p.13).

A prática de reabilitar o que ficou no esquecimento, de re-pensar o que já pôde ser entendido de outro modo, é hoje em dia, parece-nos, um dos exercícios mais refrescantes do processo de produção da cultura. Como se mudar ou preservar, comportamentos sociológicos ciclicamente emergentes e até alternantes, se tornassem modos de acção

Viria a propósito lembrar o texto seminal de Calvino sobre a “Rapidez” (Calvino, 1998). Todo ele, e bem assim os restantes cinco ensaios, apostam numa dialéctica em que, é o próprio autor quem o diz, “Nenhum dos valores [escolhidos]... como temas das... conferências,... pretende excluir o valor contrário: tal como no meu elogio da leveza estava implícito o meu respeito pelo peso, assim esta apologia da rapidez não pretende negar os prazeres da lentidão.” (ob.cit., p. 62)

A prática da “*image à la sauvette*” de Bresson incorpora este valor de uma *prontidão*, que é um misto de rapidez e lentidão, e sobre a qual todo o texto de Calvino discorre, recorrendo aos exemplos da literatura.

insuficientes. A alternativa pode ser recuperar, revisitar, *olhar de novo* integrando um “*olhar de antigo*”.

O que se disse é particularmente interessante quando aplicado às imagens. Há na história das imagens em geral, e de algumas em particular, percursos feitos também de um modo de as ver. Nesses percursos, os hábitos adquirem-se, instalam-se e mudam. Neles se detectam ganhos, perdas e oscilações. Observar tais caminhos é dar conta de tudo isso e é sobretudo adquirir a consciência do quanto e do como podem os olhares fabricar as imagens. Olhares que, por sua vez, não são nunca ingênuos nem transparentes: “Não há olhar bruto, tal como não há facto científico objectivo, ambos resultam de uma construção cultural.” (Demoule, 1991, p. 39)

Qualquer historiografia da pintura, da fotografia ou do cinema se transforma, nesta perspectiva, num verdadeiro arquivo de massa crítica. E a massa crítica é, em última instância, aquilo que garante o exercício de distanciamento a que nos referimos.

Poderíamos, pela mão de Frade e para concretizar esta ideia, lembrar as fotografias do início do século. Elas valeram, como temos vindo a observar, não apenas por aquilo que representavam e pelas tecnologias ópticas que desencadearam, mas também pela atitude que provocaram. Foi essa atitude que se alterou significativamente, sendo a história da fotografia, em grande medida, o relato desta alteração no olhar. Ela contém episódios de espanto e de banalização, de sacralização e de laicidade, de comércio, de funcionalidade e de estetização: “... as nossas atitudes em relação ao que releva do fotográfico mudaram e mudaram muito. O que equivale a dizer que os espantos, hoje, são fundamentalmente outros: porque a imagem fotográfica foi-se tornando incapaz, ao longo da sua história, de espantar quem quer que seja pela sua *natureza foto-gráfica*, quer dizer pela especificidade própria do seu carácter de imagem.” (Frade, 1992, p.13)

E diz ainda: “Reencontrar a distância que um dia separou os homens daquilo que, hoje, nos é habitualmente próximo, é refazer em sentido inverso o caminho que nos

aproximou - assim nos afastando - de todos os objectos de que há muito perdemos a sensibilidade necessária para nos apercebermos da sua mera presença.” (*idem*, p. 13)

A aquisição de um hábito “de imagens” (que se faz acompanhar, nesta perspectiva, da aquisição simultânea de uma certa incapacidade de ver), a automatização de um olhar - que passou a querer-se rápido, fugaz, intermitente e desapaixonado ou desatento - processou-se num devir que tem sido marcado, no que ao mundo das imagens diz respeito, pela quantidade e pela velocidade. A técnica não é obviamente estranha a este devir e os dispositivos de multiplicação, de massificação e de animação de imagens contribuíram decisivamente para a construção deste processo do olhar²² (cf Calado, 2008).

Alguns dos efeitos da proximidade que durante o último século se operou entre o homem e as imagens, foram desencadeados pela sua reproductibilidade (aludimos naturalmente ao texto fundador de Walter Benjamim, publicado em 1934). A quantidade de imagens daí resultante, que conduziu à sua massificação, democratização e laicização, destruiu a distância que nos separava delas e, mais ainda, pôs em causa a sua “aura”.

É um novo aspecto dessa proximidade que agora pretendemos evidenciar, integrando-o na temática da educação do olhar: ele imputa à mesma destruição da distância o nascimento de uma relação aparentemente fácil, aparentemente fluida, e finalmente desinteressada (ou, no mínimo, *interessante*), com as imagens. Trata-se, até certo ponto, de um processo paradoxal, pois a proximidade (associada a uma certa forma de des-inter-esse) deixa-nos à superfície, retira-nos do âmago²³.

²² A questão da importância das aparelhagens ópticas e perceptivas na modelação da cultura e da relação dos indivíduos com os objectos dessa cultura seria um sub-tema incontornável a propósito deste outro que o presente texto aborda, não fosse o assunto ter de circunscrever-se aos limites de uma exposição que é, naturalmente, contida.

²³ A expressão desta ideia é quase decalcada da reflexão de Frade, por sua vez fortemente inspirada em Heidegger: “Inter-esse quer dizer: estar no

Seguindo ainda a reflexão de P. M. Frade sobre o modo de ser da fotografia durante o século XIX, e muito particularmente sobre o inesperado das imagens que as primeiras câmaras rudimentares (como as de Henry Fox Talbot) captavam, encontramos achegas para a fundamentação do que tem sido o nosso próprio percurso de interesse e descoberta sobre o tema do olhar. Como já dissemos, estamos menos preocupados em estabelecer diferenças entre o *olhar* e o *ver*, do que em entender como se constrói a relação com as imagens. Acreditamos, isso sim, que *há uma sabedoria que esta relação pode conter, ou não*. Como atrás referimos, nem sempre são actividades de escrutínio muito racionalizantes ou de desmontagem da imagem nos seus elementos sintáctico-semânticos e retóricos, aquilo que aprofunda a referida relação, o que verdadeiramente a estabelece.

Há sem dúvida um factor de *endereço da imagem a outras* que frequentemente ajuda a iluminá-la ou que, pelo menos, nos sossega face a ela: nesse caso estamos perante uma “adequação do ver ao já visto” (Frade, ob.cit., p.70), que parece na verdade ser, em muitos casos, importante para a construção do olho educado. Dumont não deixa de reflectir sobre o assunto quando aborda a questão da semelhança (do reconhecimento da semelhança) enquanto “forma memorizada” (cf Dumont, 1994, p. 134). Em boa verdade, não é simplesmente uma questão de *reconhecimento*, mas uma questão de manutenção de um estatuto iconográfico segundo o qual a imagem se mantém controlada²⁴.

meio de e entre outras coisas: manter-se no meio de uma coisa e permanecer perto dela. Mas para o interesse moderno apenas conta aquilo que é 'interessante'.

A característica daquilo que é 'interessante' é que isso pode, já a partir do instante seguinte, ter-se tornado indiferente para nós e ser substituído por outra coisa, que nos diz tão pouco respeito como a precedente.” (Heidegger *apud* Frade, 1992, pp. 15-16)

²⁴ Diz Frade, confrontando a novidade radical das primeiras fotografias (dependentes de um dispositivo mecânico que levava a crer que *elas se faziam sozinhas*) com aquilo que eram, e continuaram a ser em muitos outros casos posteriores àquele invento, as realizações iconográficas:

Mas o olhar inteligente (a relação investida) não é feito só de capacidade analítica, nem só também de reconhecimento e inserção do que se vê no que já pôde ser visto. Ele é também nutrido, como temos vindo a defender, de uma dose de espanto, que só uma atitude de espera - mais alimentada, digamo-lo, pelo desejo de *receber* (da imagem) que pelo de *fornecer* (à imagem) ou de a *controlar* – pode trazer à tona. De um espanto que é também resultado de uma essencial imprevisibilidade.

É deste espanto que fala o autor que temos vindo a seguir, designando uma atitude que pôde estar, nos primórdios da fotografia, associada ao saber sobre a imagem e que logrou perder-se, para empobrecimento da cultura do ver. Tratava-se de um espanto de ver que, no caso, se encontrava directamente dependente de um modo técnico do *fazer* que não permitia um total controlo sobre esse fazer: “.... ele (Talbot) não controlava a perspectiva, composição, conteúdo, linhas de ênfase, nada mais do que a direcção para a qual apontava a câmara... o seu objectivo era *esperar até que a imagem se fizesse e então olhar muito, muito*

“Parece-nos.... que a imagem apareceu.... sustentada, do ponto de vista do seu construtor, e caucionada, do ponto de vista do que a recebe, pela mediação necessária ou pelo menos possível de um recurso a uma visibilidade prévia, realmente levantada da vida ou recolhida da representação. Visibilidade essa para a qual a imagem apontava e que, reconhecendo-a, o sujeito visava. É nesse sentido, por exemplo, que o desenho anatómico em Leonardo da Vinci exigia exemplarmente um olho educado para os trabalhos do *ver* [...]: exercício que, por referência às regras técnicas do desenho em perspectiva, deveria permitir corrigir e ajustar o trabalho eficiente (*efficiens*) da mão do artista. Toda a linhagem que começa com as maquinarias ópticas de Brunelleschi para terminar, nas vésperas da invenção da fotografia, em aparelhos amadores como a *camera lucida* nada mais fez que transformar, dentro de certos limites, um constrangimento correctivo ainda demasiado voluntário na imposição ao olho de dispositivos prostéticos capazes de constrangerem os desempenhos da mão a adequarem-se ao exercício da visão corrigida. Em todos estes casos, nos quais se manifesta uma concepção ortopédica da representação, parece-nos ter estado em jogo, sempre, algo como uma *adequação do ver ao já visto* que era, também, uma *submissão ao que o já visto deixava já prever* [...]” (Frade, ob.cit., p. 70)

cuidadosamente para o resultado.” (Bukland, *apud* Frade, 1992, p. 71)

Conclusão

Concluiríamos esta reflexão sobre a literacia e a educação do olhar, dizendo que as imagens suscitam duas “leituras” ou, se assim se preferir, uma leitura e uma “não-leitura”.

Parece-nos ainda assim adequado, e para as duas situações, falar de “competência” a propósito do modo como nos aproximamos delas. E julgamos igualmente pertinente insistir na ideia de que as competências se adquirem, se treinam, se aperfeiçoam e, mais ainda, se rotinam.

Todo o trabalho de desmontagem dos elementos gráficos, compositivos (sintáctico-semânticos) e histórico-sociológicos (pragmáticos) de um texto visual se insere nesta ordem de aproximação às imagens: uma imagem transporta informação, que o leitor não apreende se a não procurar. Para extrair o significado visual é necessário possuir os meios para fazê-lo: meios que, por um lado, dizem respeito à estrutura interna da linguagem visual (e que se aprendem como quem aprende as regras da leitura e da escrita) e que, por outro, se adquirem indagando os factores extra-icónicos que rodeiam a imagem. O que passa por procurar as respostas para perguntas como: Quem fabricou? Onde? Quando? Com que técnica/tecnologia? Com que intenções?

Assim se lê uma imagem e assim nos alfabetizamos visualmente.

Na outra instância de *relação* com as imagens, propomos enfim que se regresse ao verbo *ver*, recuperando nele duas dimensões que nem sempre se cruzam: por um lado, a dimensão contemplativa do olhar (com tudo o que contém de espera, abertura ao inesperado, adormecimento de uma actividade de controlo); e, por outro, as suas possibilidades tácteis (olhar *haptisch*), a concepção da retina como uma pele.

Tocados pelas imagens, indiferentes à necessidade de as pensar ou de as dizer, somos nos dois casos predominantemente corpo, face a um outro corpo (gráfico, plástico, energético).

Referências bibliográficas

- Barthes, Roland (1964a). Éléments de sémiologie. *Communications*. 4, p.91-135.
- Barthes, Roland (1964b). Rhétorique de l'image. *Communications*. 4, p. 40-51.
- Benjamim, Walter (1971). L'oeuvre d'art à l'ère de la reproductibilité technique. In *L'Homme, le langage et la culture*. Paris: Denöel/Gonthier. [1.ª edição, alemã, de 1934]
- Bertin, Jacques (1967). *Sémiologie graphique*. Paris-La Haye: Gauthier Villars-Mouton.
- Borges, Jorge Luís (1975). *O livro de areia*. 4.ª ed. Lisboa: Estampa.
- Calado; Isabel (2008). A Crise das Imagens. *Estudos do Século XX*, n.º8, p.73-86.
- Calado, Isabel (2000) - A funcionalidade das imagens em geral e o caso, em particular, das ilustrações: boas imagens precisam-se. *Actas do II Encontro de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração - "LI" – IEC, Braga*, p.105-120.
- Calado, Isabel (1990) - A escola paralela num hipotético plano de desenvolvimento curricular. *O Professor* 3.ª série. 9, p.44-52.
- Calvino, Italo (1998) – Rapidez. In *Seis propostas para o próximo milénio*. 3.ªed. Lisboa: Teorema. p.99-70.
- Debray, Régis (1994) - *Vida e morte da imagem - uma história do olhar no Ocidente*. Petrópolis: Vozes.
- Deleuze, Gilles (1990) - *Pourparlers*. Paris: Minuit.
- Demoule, Jean-Paul (1991) – Les images sans les paroles. *Destins de l'image. Nouvelle Revue de Psychanalyse*. 44, p.37-56.

- Dumont, Pierre (1994) - Imagem e comunicação: propostas metodológicas. In *Colóquio, Educação e Sociedade*. Lisboa, 5. p.129-165.
- Frade, Pedro Miguel (1992) - *Figuras do espanto - a fotografia antes da sua cultura*. Lisboa: Asa.
- Frias, Joana de Matos (2000) – Manuel António Pina no país das palavras de pernas para o ar. *Malasartes*. 2, p.6-8.
- Genette, Gérard (1987) – *Seuils*. Paris: Seuil.
- Hall, Stuart (1980) - Encoding/decoding. In HALL, S. [et al.] - *Culture, media, languages*. London [et al]: CCCS. p.128-138.
- Jones, E., ed. lit (1948) – *Collected papers*. Vol 1. London: Hogarth Press.
- Kress, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo (1996) - *Reading images: the grammar of visual design*. Londres: Routledge.
- Lavie, Jean-Claude (1991) – Regards. *Destins de l'image. Nouvelle Revue de Psychanalyse*. 44, p. 9-12.
- McLuhan, Marshall (1976) - *Pour comprendre les média*. 2ème ed. Paris: Seuil. [1.ª edição: New York: McGraw-Hill, 1964]
- Meunier, Jean-Pierre (2000) - Connaître par l'image. *Recherches en Communication*. 10, 1999, p.35-75. [Em linha]. [Consult. Jan. 2000]. Disponível em www.comu.ucl.ac.be/grems/travail/articles.htm
- Mitchell, William J. T. (1994) – *Picture theory – essays on verbal and visual representation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Moles, Abraham (1981) - *L'image, communication fonctionnelle*. Tournai: Casterman.
- Munari, Bruno (1987) - *Fantasia, invenção, criatividade e imaginação na comunicação visual*. 2.ª ed. Lisboa: Presença.
- Peraya, Daniel (2000) Vers une théorie des paratextes. Images mentales et images matérielles. *Recherches en communication*. 4, 1995, p.119-156. [Em linha]. [Consult. Set. 2000] Disponível em www.tecfa.unige.ch/~peraya/homepage/publi/publi.html

- Piaget, Jean (1969) - *Psychologie et pédagogie*. Paris: Denoël-Gonthier.
- Robin, Marie-Monique (1999) – *Cem fotos do século*. Lisboa: [s. n.].
- Tisseron, Serge (1998) – *Y a-t-il un pilote dans l'image?* Paris: Aubier.
- Walther, Ingo, ed. lit. (1998) – *Art of the 20th century. Kholn: Taschen*. Vol. 2.

Capítulo 14

Video Production in Higher Education Courses. From Classroom Brainstorming to Open-Source Diffusion at Recess

Luís Miguel da Cruz Pato¹

1 - Introduction

Nowadays it's common to observe that there has been a considerable interest in teaching theoretical and empirical techniques at colleges and university's through out the world. We can see that video classes have had the pertinent preoccupation of providing communication – and other media students – with the proper knowledge tools and practical frameworks for all the media aspects that are related to producing contents. Regarding this issue, in classes we can observe the obvious preoccupation with the passage of theoretical issues and “hands - on” practical experiences. In today's classes we can see an ever-growing interest in the usage of these powerful resources to evaluate, on a first moment, and to promote the colleges and universities images through broadcast and the web's infinite possibilities.

In a practical and very useful view today it's observable that open-source production and diffusion tools are very important in these realities. But the initial basis are fundamented in the pillars that were created through the ancient laws of storytelling through fixed pictures – on a first approach – and moving images on a second.

Today, through the immense technological resources we can see that we're living in the epicentre of the self-media era. Today's media-scape has been coined with the expressions that define the citizen reporter/producer reality. Regarding this aspect, we can see that Dan Tapscott, (Net

¹ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Generation) and Alvin Toffler (Pro-sumer) Gilmour tells us we can conclude like MIT's Henry Jenkins that besides some contradictions: "these forces (...) are pushing both toward cultural diversity, toward diversity and toward homogenization (...) and toward grassroots cultural production" (*Id.*, 2001:93).

2 - Lights, Camera Action!

A) Lights

Henri Alekan – the famous French light director – tells us that a correct light calibration is essential because, since the beginning of the storytelling, this has been a main issue in artificial and natural scenarios. According to this historic cinema professional, this dilemma is due to the fact that the light's convergent or differential rate affects the public's perception of the message intended by the light director (Alekan, 1996: 09).

As a starting point for this article, we believe that we mustn't forget that: "besides any development of functional aspects, Television is, and will always be, based on two basic aspects: "Narrative and Visual Structure" (Block, 2001:173). Here, we can also see that two thousand years ago Aristotle said: "There can be no words without images" and Plato considered that: "Seeing is the only sense in which we can really trust" (Aristotle and Plato, *apud* Sanders, 2002:144)." However, we must remember that what: "people read, watch and listen (...) always consists of some kind of storytelling" (Deuze, 2004).

On an empirical point of view, we can observe the belief that there's a usage of ancestral technologies that come from the classical photography specifications. Gorham Kindem and Robert Musburger consider that: "lighting as painting with light" (*Id.*, 2001: 181). Basically, lighting techniques have the intention to emphasize and dramatize an object – or issue – by placing into sharp relief or contrast (*Id.*)¹. Bruce Block tells us that when we talk about Television Production we mustn't forget that it's based on: "contrast and affinity" (Block, 2002).

Technically, the video lighting process is based on:

- “Coherence”;
- “Colour temperature”;
- “Intensity”ⁱⁱ.

The first aspect is related to the qualitative light scenario. Whitaker affirms that this aspect is related to: “the hardness and softness of light” (*Id.*, 2008). In the present chapter we’re going to see what are as basic aspects and functions of: “Colour temperature”. According to Kindem and Musburger colour temperature is: “the type of light that would theoretically be given off by a perfect light radiator” (*Id.*,183). On a practical reality its believed to be common-sense the use of the “white balance process” (WBP) to obtain near perfect colour. However, what is this process and why is the colour “white” used? According to Charles Poynton this process is used because: “the white point is the set of tristimulus values (or the luminance – light - and chromaticity – colour coordinatesⁱⁱⁱ) of the colour reproduced by equal contributions of the red, green, and blue primaries” (*Id.*, 2007, 223). The lightning issue: “Intensity” is fundamentad on the: “strength of light that we require on the subject” – how much light is needed to illuminate an area (Millerson, 1999:208). Regarding this last aspect, we can see that there’s a use of: “hard lights” and “soft lights” to illuminate the recorded area.

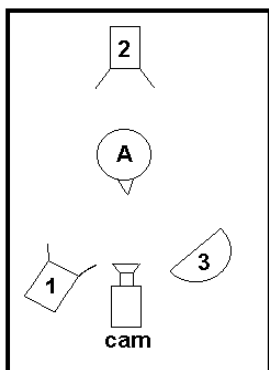
1 – Hard Light – exaggerates textures and surface undulation (*Id.*, 1999:215).

2 – Soft Light – Delivers extremely diffused light, it causes reduced contrast and falloff^{iv}.

However, we can see that there’s no hard-fast rule as to when to use hard or soft light for a shot or scene (Holshevnikoff, 2000:04).

When we think about the fundamentals of lightning an area for a television, we can observe that empirical practice shows us that lightning fundamentals are based on the: “Photographical Triangle” (Zettl, 2000:160). To outline the empirical aspects of this issue we can see the following image 1:

Image 1 – The Basic Photographic Triangle Method
(Source: www.tudosobretv.br)



- 1 – Key Light
- 2 – Back Light
- 3 – Fill Light
- A – Figure Recorded Element

Here, by looking at this image, we can observe that there's the usage of “hard lights” on aspects “1 and 2”. On the other hand, on “3” a “soft light” is normally used. Still regarding image, we can see that when lighting an object/person it demands three basic light-sources. It is also called: “three point lightning” (Millerson, 1999:215). According to Zettl, the “Key Light” is the principal light source. It reveals the basic shape of the object. The “Back Light” outlines the subject against the background giving it form. To slow down the “Fall off”, caused by the usage of these two hard lights, we can see that the “Fill light” has the basic objective of rendering (smoothing) the shadows (*Id.*, 2000:161-163).

As an end-note, we can conclude that traditionally: “techniques of lighting tell us what tools to use and how we can obtain the desired effect” (*Id.*, 2000:158).

B) Camera

1 - Television Storytelling Formulas and Camera Shots

On this topic we're going to see the storytelling issues and the camera shot usage to tell a story. Because like Steven Douglas Katz tells us: "storytelling is basis of the entertainment business" (Katz, 1991).

Regarding this issue, we can make a parenthesis and observe that it's based on Aristotle's historical theatrical poetics. Here, we can observe that we're talking about the basics of narrative genre. According to Butcher, there's a classical narrative division in which modern linear television storytelling is based. This author points out the following scenarios (*Id.*, nd):

1 – Tragedy – is an imitation of a certain magnitude of prestige in classical societies with actors and sceneries that can vary according to the themes and "plots" ^v;

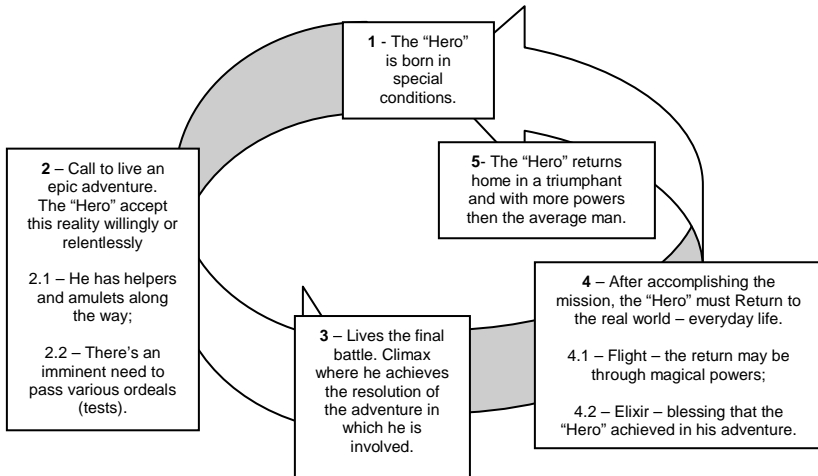
2 – Comedy – Regarding this issue we can observe that this author observes that this genre was the imitation of characters of a lower placing in the Hellenic society. This narrative reality is part of the "ugly" nevertheless; its placement in this category characterizes this genre through a considerable degree of humour and little pain;

3 – Epic – Like we saw with: "Tragedy", this genre's main aspects are related to the portrayal of social realities that belong to a higher degree in Greek society. We can observe that since the creation of this narrative reality its premises are based on: grandeur. Regarding this aspect, we can point out the fact that: narrative and time for the story to develop had absolute freedom.

Besides these classical based issues we can also see that the narrative formula: "The Hero's Journey" is a basic and

fundamental “tool” for today’s cinema and television programs (Dunbar, 2004). Here, in narrative terms we can observe that this classical reality works through the following stages (ORIAS,nd):

Image 2 – The Hero’s Journey
(Source: ORIAS Berkley)^{vi}



Regarding this issue, we can see that in 1939 James Joyce created the term: “Monomyth”(*Id.*, 1947). Here, like in what happens with the “Hero’s Journey”, we can see that stories like: Christ, Budha, Moses, Gilgamesh etc., all share the same formula (Campbell, 2004). But, are we talking about two separate issues? The answer to this question is: “No”. According to Joyce’s “Finnegan’s Wake” these aspects are different words for the same issues (*Id.*, 1947). When we look at parts played in movies like: Frodo – “Lord of the Rings”, Neo – “Matrix”, John Rambo – “Rambo” or TV series’s roles like: Michael Knight – “Night Rider”, Macgyver – “Macgyver” we can observe that there’s a certain amount of: “ machismo” (Dunbar, 2004). This author considers that: “He is (...) the zealous crusader who destroys evil (...) whose adventures end with the conquest of evil and the capture of the treasure (the prized

female and/or riches)"(*Id.*). But we mustn't, forget that besides all the issues regarding Hollywood and Show Biz, according to Campbell myths are "the projection of a culture's dreams onto a large screen" (Campbell, 2004).

When it comes to the act of representation visual stories follow classical rhetorical aspects: "Logos", "Pathos" and "Ethos"(Comparato, 1992:16-17). Regarding this issue, we can see that the first topic is related to the "speech organization"; the second defines the "events that affect the course of people's action in the story" and the last aspect is related to "what is said" (*Id.*).

In television reality its believed that it includes: "theatre, cinema, radio, video and TV" Syd Field classifies it as: "a story that is told through: images, lines (oral), description and these issues are all contextualized in a dramatic structure" (Field, *apud* Comparato, 1992:16). Here, regarding this issue, we can see the concept of "Genre" – Type. Or in practical terms the categorization of a story in formats. Comedy, Epic, News, Soap Operas, Action... are some of the groupings for the productions of television and cinema. "Genre (...) can mean 'category' or 'class' (...) marked for commercial consumption" (Neale *apud* Creeber, 2001:3). Due to this scenario, at this point of our chapter we can remember the main differences between linear and non – linear narrative.

2 - Linear and Non Linear Narratives

2.1 – From a Straight Line to Participatory Storytelling

Traditional entertainment, especially material that is story based, is almost always linear. In other words, one event follows another in a logical, fixed, and progressive sequence. The structural path is a single straight line (Miller, 2004:11).

Through Syd Field's work we can see that traditionally in TV and Cinema there's a division of the story in three basic "linear" aspects – (*Id.*, 2002:37):

1 – Presentation;

- 2 – Confrontation;
- 3 – Resolution/Conclusion.

Here, we can observe the historic belief that there's a need to convey emotion and a sense of familiarity and real time happenings. Stephen Quinn believes that this issue grows in the television scenarios because of its visual reality and due to the fact that it represents chronologically and "it can convey a lot of information in a small amount of time" (*Id.*, 2005:89). Regarding this issue, we can observe that Ken Dancyger calls this a chronological issue a representation the "Dramatic Arc" and the true representation the commercial side of television and movie industries (Dancyger, 2003:238). This belief is due to the fact that this author believes that in this type of movie includes: "a direct invitation for the audience to identify itself with the actions portrayed by the main actor" (*Id.*, 2003:238)^{vii}. Because this type of narrative "acts" through established genre, the main actor will carry "the audience through the dramatic arc" (Dancyger, Rush, 2006:155-156)^{viii}.

We can also observe that the part portrayed by the Narrator is believed to be crucial to linear television content. Classically, this aspect is due to the fact that: "this function is based on telling a story" (Adam, *apud* Penafria, 2007:69). So, we could say that this function has the role of a "Chaperon" that will guide through a personal vision of a video or movie reality. Bill Nichols classifies the Narrators actions as: "third-person observing (...) a formal way of telling stories" (*Id.*, 2001:91).

During the development of television, we've assisted to various changes to "how" the Narrator is included in the genre: "Documentary". Regarding this scenario and according to Ken Dancyger we can observe that these changes are based on the following realities (*Id.*, 2003:346-352):

- 1 - Narrator as an Observer – here his mission in the story is to let the public accompany him in a mission (it can be a person, a place or an idea);

2 – Narrator as an Investigator – he investigates with a purpose (understand a notion or a person’s reality);

3 – Narrator as a Guide – as the show goes on, we can observe that the Narrator has the intention to observe, understand and explain;

4 – Narrator as a Teaser – here there’s a specific purpose in the program. The nature of the narration can be objective or ironic.

It’s believed that these changes – or progressions – of the roll of the Narrator in the “Documentary” mean that this genre is: “rich and alive”(*Id.*, 354). However, in today’s reality, it’s still a classical broadcast linear story. So, as an endnote, we can conclude that linear narratives give the audiences a closed storytelling experience with the outcome that is defined by pre-determined endings and finalities. It’s a goal directed reality!

On the other hand, when we talk about “non-linear” narrative s there’s no pre-determined narrative path. Janet Murray describes these environments are not for: “passive entertainment but for active free – form play” (*Id.*, 1997:162). Kevin Brooks talks about these stories as “Multi-form Narratives”. He states that: “these narrative pieces on their own do not constitute a single narrative path or plotline, such as a chronological spine, but instead act as building blocks for constructing many different narratives” (*Id.*, 1999:31).

Today, we can observe that very old forms of interaction are being used in the digital experiences. The digital interactive satisfaction levels depend of the outcome of these realities (Miller, 2004:14).

Here, regarding this issue, we believe we could talk about the “participatory storytelling” scenarios. Historically it’s believed that the WWW (World Wide Web) is responsible for one of the biggest revolutions in the world. Like we’ve seen during the course of this chapter storytelling is the prime responsible activity to define today’s entertainment industries.

Mark Deuze considers that, nowadays, the main question is: “what level of participation should be included in the narrative experience” (*Id.*, 2005)? The Video archives that are available on-line – like Youtube - mean that the: “public is getting involved” (Bastos, 2005). Jay Black defines this reality as: “public, civic, communitarian journalism” (Black, *apud* Deuze, 2008:107).

Today, when we think about participatory storytelling, its possible to observe that there’s a whole army of: “easy to use Web publishing tools (...) the audience has the means to become an active participant in the creation” – costumers are now contributors and vice-versa (Willis, Bowman, 2002). Today’s big problem is based on the following question: “How can we include public produced content on our media business solutions?” The solution might pass through an attitude of “telling with and not telling to” (Deuze, 2007)!

Regarding this issue, we can see that nowadays media realities are defined by Bolter and Grusin as a “Remediation Process”. Here new media remediates old media, and old media remediates the new media (Bolter, Grusin, *apud* Krumsvik, 2008).

It is also believed that this recycling scenario is responsible for a brand new challenge in today’s horizontal corporate interests. Because with Internet realities there exists a privileged platform for: “on-line commerce, production, interaction and for most of the contents that exist in the World Wide Web” (Cádima, 2006:138).

As an endnote, we mustn’t forget that besides all the technological developments, according to Miller, through storytelling it’s possible:

“Not only can it transport the audience through a thrilling journey into an imaginary world, but it can also reveal dark secrets of human nature or inspire the audience with the desire to do noble deeds. Storytelling can also be pressed into (...) more utilitarian goals: to teach, to promote and to train” (Id., 2004:13).

3 - Camera Shots – The usage of the Grammar of Television

After studying the issues related to: “how to tell a story”. It’s important to study the language in which it will be told. As a “starting point” we believe it’s important to see that: “Television is centrally concerned with the representation of people” (Fiske, 1988:149). And as films industries and TV corporations have grown there was the need to develop and standardize a universal system for classifying camera shot composition. This issue is what defines the image’s global context and the degree of the plastic relation and importance that each element of the image has. The result of this scenario has a given significance (Villafaña, Mínguez, 1996:159).

Through this resolution it was possible to provide fast reference issues and tools for every member of the production team. Theoretician Gerald Millerson points out the director and the camera operator as the main concern in this achievement (*Id.*, 1999:99)!

It’s very important to have a visual idea of what’s going to be recorded before taking any shot. This happens because: “before you do any shot you must be able to justify its purpose” (Whitaker, 2008).

Basically, in this chapter we will observe that there are close up shots and long shots in various scales with plenty of meanings. Here, regarding this issue, we can talk about “field of view”. This aspect “refers to how close the object seems to the viewer, or how much of the field, or scenery, in front of you is in the shot”(Zettl, 2000:83).

“Close up shots” are effective because they draw the audience’s attention to a certain detail or gesture. For example, “if a character is nervous, the director might cut ^{ix} to a shot of the actor wringing his hands or shifting his eyes” (Vinyard, 1999:18). The use of “long shots” has the functions of (Millerson, 1999:116):

- Showing where the action is taking place;
- Allowing the audience to follow broad movements;
- Informing and revealing the positions of subjects;
- Establishing an informative mood.

3.1 - Camera Shots Sizes

However, according to this author, there are some disadvantages. For instance, too many “long shots” don’t permit the audience to see any details. On the other hand, the extreme usage of “close up shots” gives the receptor the idea that: “they’re being left out of the scene” (*Id.*, 1999:116). So, we can observe that there’s the need of wide view and detail shots. Here, we have: “XLS” - Extreme Long Shot, “LS” – Long Shot, “MLS” - Medium Long Shot, “MS” – Medium Shot, “MCU” – Medium Close Up, “CU” – Close Up, “BCU” – Big Close Up, “ECU” – Extreme Close Up.

3.2 - Camera and Lens Movements

“Pan” – is the short term for panoramic and in empirical terms it means that the camera moves over itself. Gerald Millerson says that it shows us: “the spatial relationship between two subjects and areas” (*Id.*, 1999:122).

When we talk about: “tracking” it refers a movement that is used to follow a subject or to discover the specifications of spatial context where the action is occurring. This type of shot can inspect a location or subject, “revealing it to us slowly by focusing on individual details of the overall location” (Katz, 1991:296).

“Zoom” is a visual technique that uses variable focal length^x while the camera is still. It’s different from tracking (or travelling) because this means that the camera moves physically towards the subject (Zettl, 2000:101).

The vertical axis of the camera movement is the practical aspect that defines the: “tilt”. According to Jeremy Vinyard, this movement is: “commonly used to look over tall objects” (*Id.*, 1999:3). “Ped” is the diminutive for the object: “pedestal” where the camera is placed. Normally we find this type of equipment in studios. It simply means: an up and down camera movement.

3.3 – Camera Angles^{xi}

The angulations of cameras have the intention of adding psychological and emotional impact to a scene. As we will see, low camera angulations make the audience believe that the subjects appear to be tall and powerful. On the other hand, high camera angulations give the subjects a diminished feel – as if the public is looking at them in. It can give the public a “voyeur” feeling.

- Low Shots (in this scenario we can include the Worm’s Eye) – give out the idea that the subject is bigger than it really is;
- Eye-Level-Shots – carries no significance. It’s considered a normal shot;
- High Shots (here, we can also include the Bird’s Eye) – this type of camera placement gives out the idea that the audience is stronger than the recorded subject;
- Canted angle shot – Empirically speaking this means that the camera operator is tilting the camera to one of its sides (it can be done towards the left or right side of the recorded subject).

3.3 - Noserroom, Headroom, Leadroom and the Three-Thirds Rule

In this part of our study we’re going to study some of the main characteristics of camera shot composition. Here, regarding this issue, Zettl considers that the main job is to: “stabilize the chaotic world around us” (*Id.*, 2000:85).

Basically, these issues are related to the placement of the subject in front of the camera lens to address the audiences in correct and balanced manner. About this aspect, we can see that when we record a given subject the edges and guidelines of the viewfinder^{xii} seem to resemble the action of magnets pulling the recorded issue closer to them. To differ

this aspect the camera operator needs to give adequate space in the frames through actions called: headroom, noseroom and leadroom – this last aspect refers only to moving subjects.

Before talking about these issues we believe it's important to see the: "Three Thirds Rule". This is basic rule that provides from photography. Here, we can see that the main concern is: observe proper subject placement (Whitaker, 2008). And this reality has passed from the photographic realities to the composition of video and movie images. In the referred rule we can see that the area that defines the totality of the image is divided into three equal sections horizontally and vertically. The basic thesis of this rule is that the points of interest fall near one of the four cross-points illustrated in image 4. Ron Whitaker refers that this rule is only a guide-line – an issue that should be considered when the camera operator is composing a scene (*Id.*, 2008).

Image 3 – The Three Thirds Rule
(Source: www.cybercollege.com)



Here, according to Herbert Zettl we can see that "Noseroom" refers to the: "the power of the glance". When correct "Headroom" is achieved there's a neutralization of the magnetic pull to the top edge (*Id.*, 2000:87). To achieve proper "Leadroom" there's a need to give the idea that the laterally moving object gives the impression that it can move freely in a given direction (*Id.*, 2000:90).

As an end-note for this issue we can see, through Vinyard's studies, that best advice to set correct camera shots

so a good narrative is possible is to: “watch as many movies as you can” (*Id.*, 1999:1).

4 - Innovative editing and publication methods

At the beginning of Chapter 10 of his book “Journalism 2.0”, Mark Briggs tells us that: “you can use a cheap, free and easy to find software to insert images in non-linear stories” (*Id.*, 2007:102).

When we talk about editing we mustn’t forget that the editing process is related to the selection of certain aspects of an event and organizing them in a meaningful manner. “Basically: we edit to tell a story with clarity and impact” (Zettl, 2000:291).

According to Gerald Millerson, when we edit during this process we need to decide the following issues (*Id.*, 1999:171):

- Which camera shots are needed to tell my story?
- What is the desired sequence for my video/movie content?
- In which sequence do I cut or mix (through dissolve) the transition between two shots? Will give me the desired effect on my story?
- Will there be good continuity between my shots and the sound it has?
- Is there a need for special effects in my video?
- What is the final order of the shots?

According to Zettl, the principal editing functions are: “combining program portions”, “condensing the overall length of the material”, “correcting production mistakes” and “building a narrative from the recorded shots” (*Id.*, 2000:293).

But what type of connections can be achieved through the editing process? Steven Katz tells us that there are: “Temporal Connections – the cut is made from one moment to the other”; “Spatial Connections – there’s a cut from a wide shot of a subject to a closer shot”; “Logical Connections – when there’s no need of spatial or temporal connections” (*Id.*,

1991:146). It's believed that these types of connections can give the desired effect of real world scenarios.

According to Stephen Quinn and Vicent Filak we can see that the first moment of editing begins when we start to record (*Id.*, 2005:128-129). So, because of this aspect we can see that there is a need to be careful with the following issues when someone is recording a given subject (*Id.*, 2005:129):

- Tapes stretch – never record anything that is very important at the beginning of any tape;
- Record at least 5 seconds for each shot;
- Know how to correct properly your camera temperature;
- Never record anything that is believed not to be important.

In today's reality, we can see that there are various tools available on the Internet that permit simple editing processes. Here, we can observe that some of these software realities are free, demos or supported by accounts (Olher, 2008). We will see some these realities in the following images:

Image 4 – JayCut
(source:<http://jaycut.com/>)



Image 5 – JumpCut
(source: <http://jumpcut.com>)



Image 6 – ProShowGold
(source: www.photodex.com)

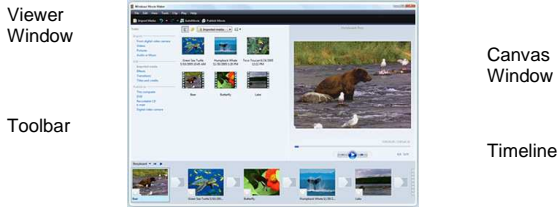


We can observe that the editing tools interface is normally consisted in the following aspects:

- a) – Timeline – in this tool we can observe that here we have one video line and two audio layers^{xiii};
- b) – Viewer Window – Here, we can see the individual clips that we've selected for our video;
- c) – Toolbar – this area converges in one area of the interface all the editing tools that are available for manipulating any aspect that is in the time line. Here, we can also see that there's the possibility to edit: music, photographs or any other data that's available on the computer, camera or portable media gadget that we're using;
- d) – Canvas Window – this area of the editing interface is where the playback of the video happens.

We can see these aspects in the following image:

Image 7 – Windows Movie Maker (source:www.microsoft.com)



4.1 – Current Content Publication Methods The Horizontal Era

Here, we can remember the words that Marshall McLuhan expressed in his book: “The Extensions of Man”. Here, the Canadian theoretician considered that in the development of mankind there was a passage from the wheel to the electronic era. Here this author considered that the first aspect works as a desegregate element while the second is considered an integration issue (McLuhan, 1964).

Today we can see that progressively companies and their collaborators are opening their realities to all the connected societies. Don Tapscott and Anthony Williams consider that if this “open source” reality isn’t placed in practice, companies will a very hard time to survive the upcoming moments (*Id.*, 2006:200-210). These authors consider that the message for today’s companies is: “open your platforms to increase speed, range and the success of your companies operations” (*Id.*, 2006:202).

When we look at Internet’s reality and think about open source, we trace down the origins of these scenarios to the efforts of men like: Richard Stallman (1980’s) and Linus Torvalds (1990’s). In the first case, we had a starting point that was based on an operative system (called GNU) that had the possibility of being changed by its user. Torvalds continued Stallman’s work and “gave” us “Linux” that’s thought to be the operative system of the future (Pereira, 2007).

Regarding this issue, we can also see the “Open Access Movement”. Here, the basic idea is to give knowledge thus permitting the public to “read, download, copy distribute, print, search” it’s the idea of publishing with and not publishing for (Cardoso, Espanha, *et.al.*, 2007).

When we look at the terms: Net Generation^{xiv}, Digital Native^{xv} and Prosumer^{xvi} - that we’re placed at the beginning of our article – we can conclude that it’s a: new social moment (*Id., et. al.*, 2007)! So, we can understand that in today’s higher education courses the publication of contents isn’t just exposure of knowledge and technological development. It’s a social obligation so that the whole community can benefit from such improvements (Amory, Dubbled, *et. al.*, 2004).

Nowadays, the process “Wikinomics”^{xvii} – the economical reality that is based on private data sharing in digital realities (Wikiculture) is characterizing the Web 2.0 (Andrade, 2007). Here, we can observe that:

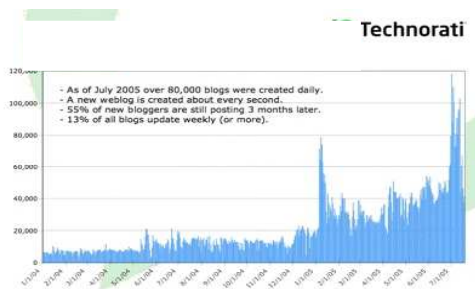
- 1) The public has the role of producing and diffusing their contents – new digital literacy figure;
- 2) All the available software is “housed” in a foreign server – thus meaning that the user doesn’t have the need to install it in his computer;
- 3) Normally, the public works with open source software.

According to O’ Reilly, the man that coined the term: “Web 2.0 – the Social Network”, the beginning of this reality” started with a gravitational core that’s based in a topic that interests a given group of people (community). However, it doesn’t have any hard boundaries (*Id.*, 2007). Here, regarding this issue, we can remember the predicaments that Chris Anderson, like O’Reilly, talks about in his book “The Long Tail”. In practical terms, we can observe that this author tells us that the secret is in understanding the collective power that smaller web-pages have and observe that together they are more

powerful than bigger sites (*Id.*, 2006). Regarding this aspect, Briggs tells us that in today's networks the change begins from the outside points and never the other way around (*Id.*, 2007:27)!

Here we can see the cases of two successful social network scenarios: "Blogs" and "You Tube". In the first case we can observe that it's one of the most successful tools in today's web business. We can see this aspect in the following image:

Image 8 – Blogs Created per Day
(source: <http://technorati.com/weblog/blogosphere/>)



But what's a blog? In lexical terms we can observe that it's the diminutive of the word: "weblog". And this means that it's a form of on-line writing that can have the following aspects ordered in a chronological form (normally the most recent aspect is the first to appear)^{xviii}:

- Video;
- Photographs;
- Post;
- Text;
- Hyperlinks.

In what regards the purpose of this chapter we're going to specify the role of video and blogging. This action is defined as: Vlogging. Here, we've got the possibility to communicate through the publishing of video and images. Normally the

videos are embedded in the blog's interface, linked or through other metadata^{xix} (Foschini, Taddei, 2006). Historically, because of the creation "You Tube" we can observe that this reality had a very big boom in 2005^{xx}.

Now, we can conclude that today students have the need to be pre-determined to produce contents that will be contextualized in the current multimedia workspace. Today, we can see that we have two types of vlogging spaces – professional and amateur (Dean, 2005). In the web-space we can see that some an amateur daily news sites have passed to professional scenarios. Others have passed from a homemade scenario to a professional television level. Here, according to Dean, this aspect is due to the fact that these "cost-free web spaces" have the ability to explore small niches that aren't explored by major companies or groups. Here, we can see that the motive is simply: it's just not cost worthy! Katie also point out the community issues because sometimes these web-spaces promote each others content (*Id.*, 2005)!

"Born" in 2005, "You Tube" is considered a video content displaying space in the Internet. Here, users can upload, share, view and link these video contents to their "vlogs". We can see that the distribution issue is based in registered and unregistered user realities. On the first scenario we can observe that there's the possibility to watch, comment and to up-load video contents. The second type of consumer has the possibility to watch and comment. This site's standard streaming is made through the use of Flash Video (FLV) H.263, H.264. To interact with "You Tube's" content the receptor has the possibility to see its contents trough small-screens or wide – screen displays. Video – Content for this site has a ten-minute duration and a one Gigabyte size limitation^{xxi}.

As an end-note for this chapter we can see that objectiveness is one of today's main rules for publishing content. Michael Briggs considers that when making video content for the Internet (Blogs, etc.), the author must have a starting point based on the fact that it's not TV! So, and according to Briggs, the content producer must be objective; show personality and authority (keep the topic well focused).

To achieve these aspects, the best way to work is to think of your program as if you were writing an e-mail (Briggs, 2007:50-59).

5 – Conclusion

We can see that today we have a convergent attitude that is happening on a worldwide scale. It has shared production realities that are evolving from the conjunction of ancestral storytelling habits to new horizontal professional realities. Today we can see that we're living in a new era. Here, for example, we have authors like Pierre Lévy that tells us that: in these communication processes unknown people can give us more because they're unknown so, they have the "quasi-tribal" need to give new information. Through "Open-Source" technology we have doors that are opening everywhere and our mobile phones and laptops are our portable television stations. In the Japanese industries this kind of availability is defined as: "Hotfrogs". However, here, we can look at the bright side and see the awesome production ability we all carry around in our pockets and in our bags. Or, on the other hand, we can look at through the post-modern eyes of authors like: Zigmunt Bauman and define it as a "Liquid Modernity".

As an endnote, and like Jenkins, we can conclude that convergence and its media developments are the future but it's a reality that's just starting to take shape.

Bibliography

- Anderson, C., (2006). *A Cauda Longa – Do Mercado de massa para o mercado de nicho*, Campus, Brasil.
- Andrade, P., (2007), *Youtube e Reflexabilidade: O discurso da Wikipedia sibre o Youtube*, Comunicações – Comunicação e Cidadania – Actas 5.º Congresso da SOPCOM – Braga. Available at:
<http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/5sopcom/issue/current/showToc>.

- Aristotle's Poetics (adapted from the original greek translation by S.H. Butcher). Available online on the site:
<http://www.leeds.ac.uk/classics/resources/poetics/poettran.htm#Section5>.
- Alekan, H., (1996), *Des Lumières et des Hommes*, Collectionneur Eds., Paris.
- Amory, A., Dubbeld, C., Peters, D., (2004), *Open Content, Open Access and Open Source?* Available at:
<http://eprints.rclis.org/archive/00009574/01/Ingede-2005-19.pdf>.
- Bastos, H., (2005), *Ciberjornalismo e Narrativa Hipermedia*. Available at:
http://prisma.cetac.up.pt/artigospdf/ciberjornalismo_e_narrativa_hipermedia.pdf.
- Block, B., (2001), *The Visual Story*, Focal Press, MA – USA.
- Bowman, S., Willis, C., (2002), *We Media: How Audiences Are Shaping the Future of News and Information*. Available at:
<http://www.hypergene.net/wemedia/weblog.php>
- Briggs, M., (2007), *Journalism 2.0*, Kight Foundation, Maryland-USA.
- Brooks, K., (1999), *Metalinear Cinematic Narrative: Theory, Process, and Tool*, PhD Thesis, Media Arts & Sciences - Massachusetts Institute of Technology. Available online at:
<http://alumni.media.mit.edu/~brooks/>.
- Cádima, F., R., (2006), *A Televisão Light Rumo ao Digital*, Media XXI, Lisboa.
- Cardoso, G., Carraça, J., Espanha, R., Mendonça, S., (2007), *The Politics of Open Access*. Available at:
<http://www.obercom.pt/content/pOberComBrief/>.
- Campbell, J., (2004), *The Hero with a Thousand Faces*, Ed. Princeton University Press, USA.
- Creeber, G., (2001), *The Television Genre Book*, BFI – Pub, London - UK.
- Comparato, D., (1992) *Da Criação ao Guião A arte de escrever para Cinema e Televisão*, Pergaminho, Lisboa.
- Dancyger, K., Rush, J., (2006), *Alternative Scriptwriting: Successfully Breaking the Rules*, Focal Press, USA.

- Dean, K., (2005), *Blogging + Video = Vlogging*, Wired Magazine. Available at:
<http://www.wired.com/entertainment/music/news/2005/07/68171>.
- Deuze, M., (2004), *What is multimedia journalism?* Journalism Studies Journal. Available at:
<http://dx.doi.org/10.1080/1461670042000211131>.
- Deuze, M., Burns, A., Neuberger, C., (2007) *Preparing for an age of Participation*. Available at:
<http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a782164667~db=all>.
- Dunbar, D., (2004), *Hollywood's Transformed Hero: A Countercultural Journey*, Vol. VI: Spring. Available at the site:
<http://www.usask.ca/relst/jrpc/art6-hollywoodtrans-print.html>.
- Field, S., (2002), *Como Resolver Problemas de Roteiro*, Objetiva, Rio de Janeiro.
- Fiske, J., (1988), *Television Culture*, Routledge, USA
- Foschini, A., Taddei, R., (2006), *Folg & Vlog*, Coleção Conquista & Rede. Available at:
http://stream.agenciabrasil.gov.br/arquivos/conquista_a_rede/conquista_a_rede_flogvlog.pdf.
- Holshevnikoff, B., (2000), *ARRI – Lighting Handbook*, ARRI-USA, Inc., Blauvelt, NY.
- Joyce, J., (1947), *The Portable*, Penguin Books, Middlesex - UK.
- Katz, S., (1991), *Shot By Shot*, Braun – Brumfield, Michigan.
- Krumsvik, A., (2008), *The Role of Journalists in the Digital Age*. Available online at:
<http://online.journalism.utexas.edu/2008/papers/Arne.pdf>.
- McLuhan, M., (1964), *Os Meios de Comunicação como extensões do homem (understanding media)*, Cultrix, S. Paulo.
- Miller, H., C. (2004) *Digital Storytelling*, Focal Press, USA
- Millerson, G., (1999), *Television Production*, Focal Press, Oxford.
- O'Reilly, T., (2007), *What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, Communications & Strategies, No. 1, p. 17, First Quarter 2007. Available at:

http://papers.ssrn.com/sol3/cf_dev/AbsByAuth.cfm?per_id=855183.

- Pereira, I., (2007), *A utilização de Software Livre nos Computadores Pessoais*, Obercom Brief. Available at: <http://www.obercom.pt/content/pOberComBrief/>.
- Quinn, S., (2005), *Convergent Journalism – The Fundamentals of Multimedia Reporting*, Peter Lang, NY-USA.
- Quinn, S., Filak, V., (2005), *Convergence Journalism An Introduction*, Focal Press - Elsevier, Oxford UK.
- Nichols, B., (2001), *Introduction to Documentary*, Indiana University Press, Indiana.
- Kindem, G., Musburger, R., (2001), *Introduction to Media Production – From Analog to Digital*, Focal Press - Elsevier, MA – USA.
- Poynton, C., (2007), *Digital Video and HDTV*, Elsevier, San Francisco CA – USA.
- Tapscott, D., Williams, A., (2006), *Wikinomics*, Quidnovi, Lisboa.
- Villafañe, J., Mínguez, N., (1996), *Principios de Teoría General de la Imagem*, Pirámide, Madrid.
- Zettl, H., (2000), *Manual de Produccion de Television*, Thompson, Madrid.
- Zettl, H., (2000), *Video Basics 3*, Wardsworth, USA

End Notes:

ⁱ This last issue is fundamentated on the difference between the darkest and brightest areas in video image. Zettl, H. (2001) Video Basics, Thomson Learning – Wadsworth, University of San Francisco, p. 141.

ⁱⁱ Ron Whittaker - Television Production A Free, Interactive Course. In Studio and Field Production. Available at: <http://www.cybercollege.com/tpv027.htm>.

ⁱⁱⁱ Colour – or Colour Theory is based on the fact that: when we think of light as being white, we mustn't forget that: "white light is made up of all the colours of the visable spectrum, that is, the colours we see in the rainbow." In: Walters, G., (1997) *Stage Lightning Step by Step*, Betterway Books – Quarto Books, London, p. 82.

^{iv} Falloff – indicates the degree of change from light to shadow. It can be a "fast falloff" – this aspect normally indicates a sharp edge or a corner – or a

“slow falloff” (shows a more gradual area – normally it can be a curved surface). Zettl, H. (2001) *Video Basics*, Thomson Learning – Wadsworth, University of San Francisco, p. 146.

^v This aspect is related to the order in which events happen in a storytelling issue or event.

^{vi} ORIAS – Office of Resources for International and Area Studies: <http://orias.berkeley.edu/hero/>.

^{vii} Here we can remind what was written in the present article about the: “Hero’s Journey” and “Monomyth”.

^{viii} “Dramatic Arc” – is an aspect is referred to the three-act narrative

^{ix} There are two types of video narrative mixture. “Cut” (direct without any effects) and “Mix” (dissolved and with the possibility of including effects).

^x Here it would be important to refer the “Depth of Field” function. According to Steven Katz, this aspect refers: “the amount of space in front of and in back of the focus plane that appears acceptably sharp through the lens” (Id., 1991: 358).

^{xi} According to Millerson (1999) Zettl (2000).

^{xii} Viewfinder – refers to the small video monitor that shows the picture that the camera is recording. Normally, in professional cameras, it is placed on top of the camera or it is part of the new digital cameras through LCD displays.

^{xiii} The meaning of these two sound layers means that the video’s recorded audio register is in stereo - (Channel 1 and Channel 2) or in mono - (Channel 1).

^{xiv} Dan Tapscott.

^{xv} Mark Prensky.

^{xvi} Alvin Toffler.

^{xvii} Term coined by Dan Tapscott.

^{xviii} Information available at the following address:

http://jpn.icicom.up.pt/2005/02/01/dicionario_de_blogue.html.

^{xix} Metadata – is structured information normally called data about data. Information available at:

http://www.unieuro.edu.br/downloads_2005/ruti_01_04_Metapadrao.pdf.

^{xx} This scenario described on the following site:

<http://tech.groups.yahoo.com/group/videoblogging/>.

^{xxi} “You Tube” Manual available at:

http://www.youtube.com/t/yt_handbook_produce.

Capítulo 15

Pedro e Inês na Literatura Infantil Portuguesa

Leonor Riscado¹
Rui Marques Veloso²

Uma história de amor, particularmente quando o final é trágico, toca profundamente a sensibilidade de cada um de nós, já que o sofrimento dos outros cala no nosso íntimo como se fôssemos nós as vítimas de um destino que nos escapa. Se recuarmos à tragédia grega, cuja actualidade ainda nos impressiona, verificamos que o espectador procura nela uma catarse capaz de tonificar a sua resiliência perante as agressões com que um quotidiano cinzento teima em vitimizar o ser humano. A fragilidade emocional presente em muitos de nós leva-nos a procurar no mundo envolvente soluções que se encontram nas profundezas do nosso ser; para nos encontrarmos, temos de alimentar positivamente o nosso imaginário e de consolidar vias de reconhecimento das sinergias que potenciam olhares pacificadores. É pela palavra que verbalizamos, em discurso interior ou dirigido a um interlocutor solidariamente atento, as nossas emoções, processo que clarifica o que antes se mostrava confuso e constituía fonte de angústia. O verbo continua a ser a chave para o equilíbrio pelo qual ansiamos e para a descoberta de quem somos e do que queremos. Cremos que está tudo nos gregos e basta uma leitura interessada dos textos de há vinte e cinco séculos para constatarmos este eterno retorno aos conflitos que marcam a essência do ser humano. A literatura constitui uma verdadeira “arte da memória”, já que nos oferece saberes ancestrais que passam de geração em geração, estabelecendo elas uma ligação solidária e coerente.

¹ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

² Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

A questão do mito tem gerado múltiplas reflexões e as suas estruturas têm alimentado teorias de âmbito pluridisciplinar, o que prova a riqueza intrínseca desta matéria cuja origem se confunde com o próprio homem. Não pretendemos, porque estaríamos a percorrer terreno para o qual não dispomos de conhecimento suficiente, entrar no domínio epistemológico do mito. Não cabe aqui, igualmente, delimitar as fronteiras entre a lenda e o conto popular, ainda que saibamos que têm de comum a presença de uma certa ingenuidade na procura de uma explicação ou justificação para certos acontecimentos que ultrapassam o olhar objectivo e factualmente rigoroso. Como também não dispomos das ferramentas da investigação científica, no domínio da História, será lícita a dúvida quanto ao peso do contributo que queremos dar neste simpósio centrado no par real Pedro e Inês. Vimos somente realizar uma mera reflexão, que mais não pretende que descobrir o grau de recepção por parte da criança de uma história – e permitam-nos utilizar este vocábulo numa acepção muito próxima do sentido do conto popular – que permanece no imaginário colectivo do povo português desde o século XIII. Não esqueçamos – e recorreremos a Aguiar e Silva – que *a literatura infantil, quer oral, quer escrita, tem desempenhado uma função relevantíssima, atendendo aos seus destinatários, na modelização do mundo, na construção de universos simbólicos, na convalidação de sistemas de crenças e valores*³. Há, portanto, que ter consciência de que a literatura que se publica para crianças constitui matéria que exige abordagens multidisciplinares, tal é o impacto no leitor.

As narrativas para crianças, sejam de origem anónima e inseridas no património tradicional, sejam da criação literária de autor, representam um contributo assinalável para o crescimento emocional e cognitivo da criança, já que o mundo nelas presente interage com a sua história de vida; este

³ Vítor Manuel de Aguiar e Silva, “Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil” in Domingos Guimarães de Sá, *A Literatura Infantil em Portugal*, Braga, Editorial Franciscana, 1981, p. 14.

processo desencadeia-se particularmente ao nível do *id*, o que mostra a responsabilidade que o adulto tem na escolha das histórias que se contam aos pequenos ouvintes ou se oferecem aos leitores iniciais. Em que medida uma história de amor triste pode interessar os mais jovens é uma questão que justificadamente se coloca e que motiva esta introdução aos textos que a seguir serão analisados.

Se olharmos para a literatura universal, encontramos casos paradigmáticos de histórias de amor com final trágico e que permaneceram ao longo dos séculos; são os casos de Dido e Eneias, Tristão e Isolda, Romeu e Julieta, celebrizados pela recriação literária de Vergílio, Wagner e Shakespeare, respectivamente. Ora o caso de Pedro e Inês, tratado magistralmente por Camões ou António Ferreira, não tem a dimensão dos anteriores, dado o carácter periférico da nossa literatura, mas ganha contornos muito marcantes para um povo latino que valoriza a paixão amorosa, muito em especial quando os laivos de violência a ela associados intensificam o seu impacto. A nós, adultos, o que nos impressionará mais em todas estas histórias – a intensidade do amor ou o final trágico dos amantes? Provavelmente ambos, pois temos um conhecimento do mundo e da vida que nos permite compreender a totalidade do drama. É óbvio que não se passa o mesmo com as crianças, já que são seres em construção e, por isso, com limitações no processo de análise da realidade.

Paradoxalmente, a maioria das crianças portuguesas tem um acesso regular ao mundo virtual dos adultos através da recepção das telenovelas que canais de televisão portuguesa programam com intensa regularidade; a intoxicação diária que se verifica dá às crianças e aos jovens a visão de um mundo virtual que, pela aparente proximidade da realidade, dificulta a separação ao nível do imaginário com as consequências graves de que vamos tomando conhecimento. A força da imagem televisiva ganha uma intensidade que não pode ser ignorada pela Escola, já que os pais, especialmente os que sofrem do *síndrome Peter Pan*, aceitam passivamente a tirania das crianças que põem e

dispõem dos horários e das escolhas, até porque grande parte destas tem televisor nos seus quartos. Trazemos este ponto à colação, porque ele é fundamental para percebermos o processo da recepção literária, e consequentemente estética, por parte das crianças. Somente textos com grande qualidade poderão funcionar como contraponto para a recepção acrítica de histórias estereotipadas que a telenovela proporciona; se o texto, complementado por uma boa ilustração, não cativar a criança, ela não se interessará pela história, preferindo a leitura estática de imagens em movimento. O grande trunfo da literatura está no processo dinâmico da descodificação que exige da imaginação do leitor um trabalho prazeroso, pois assenta no lançamento de pontes com os saberes de que dispõe.

Cientes de que as armas são diferentes e de que a Escola e as Bibliotecas constituem os últimos redutos para a descoberta da nossa mitologia e da nossa literatura, temos de investir, em tempo útil, naquilo que consideramos ser nossa pertença e matéria fatora de uma identidade cultural, independentemente de possíveis partilhas que se venham a fazer com outras culturas. Parece-nos que o conhecimento da história de Pedro e Inês é indispensável para as crianças portuguesas; os referentes históricos oferecem uma validade e uma verosimilhança que convivem com a força mágica do *era uma vez*, remetendo para um passado absoluto que equilibra a angústia gerada pelos factos relatados e o prazer na recepção de uma história de amor. A morte está presente no final e isso leva muitos adultos a considerarem a história inadequada, porque não há um final feliz; será de recordar que a criança precisa de saber que a morte existe e que não vivemos num mundo asséptico. Em mais de metade dos contos de Andersen a morte está presente e isso nunca impediu que as crianças elegessem o autor dinamarquês como um dos escritores mais queridos.

Os autores de literatura infantil e juvenil criam universos ficcionais que têm em conta os níveis de leitura do mundo dos seus jovens destinatários. Há, contudo, um ponto essencial que está omnipresente na elaboração do texto – a

não infantilização do leitor. Assim, não há cedências a uma eventual pieguice do discurso narrativo, pois isso seria a destruição da verdade literária da narrativa.

Para podermos ilustrar algumas das reflexões aqui feitas, vamos analisar três textos de literatura infantil e juvenil, que, em nossa opinião, ilustram diferentes abordagens daquela que é a grande referência da mitologia amorosa da nossa cultura.

Começaremos com o conto de José Jorge Letria, *O Amor de Pedro e Inês*⁴, texto repassado de um lirismo trágico, que as aquarelas de Raffaello Bergonse, ora claras e luminosas, ora densamente carregadas, tão bem acompanham, servindo-lhe de pano de fundo. Atentaremos, de seguida, na novela de João Aguiar, construída à maneira do romance histórico, intitulada *Inês de Portugal*⁵. Terminaremos com o brevíssimo conto de Álvaro Magalhães, *Romance de Pedro e Inês*⁶, sublinhado pelas ilustrações de Miriam Faria.

Traço de união entre os três títulos é o nome de Inês, essa “Inês tão linda” de que fala Camões. Mas, a partir daí, cada um dos autores decide enveredar por caminhos diferentes na abordagem do tema. José Jorge Letria centra a sua atenção no par de enamorados e nas nuvens que ensombraram um amor, desde o início, condenado, pelo *fatum*, ao fracasso. João Aguiar, respeitando, tanto quanto possível, a factualidade da História, prefere um título que é quase um desafio, porque, se por um lado, desvia o protagonismo do par para um dos seus elementos, - *Inês* - , por outro lado, ao utilizar, à guisa de determinante, *de Portugal*, vem reforçar ainda mais a legitimidade dessa mulher ao amor, *et pour cause*, provavelmente, também, ao trono de Portugal. Esta escolha revela bem, em nosso entender, quanto é perturbador, ainda na actualidade, o feitiço daquela

⁴ José Jorge Letria, *O Amor de Pedro e Inês*, Porto, Ambar, 2005.

⁵ João Aguiar, *Inês de Portugal*, Porto, ASA, 2002.

⁶ Álvaro Magalhães, *O Senhor do seu Nariz e outras histórias*, Lisboa, Texto Editores, 2006.

que “depois de morta foi rainha”. Álvaro Magalhães, por seu turno, decide-se por *Romance de Pedro e Inês*, título que remete, à partida, para uma história de amor bem sucedida pois a isso nos habituou a ficção para os mais jovens. Mas quem conhece Álvaro Magalhães sabe, também, da capacidade de humor subversivo da sua escrita; percebe quanto esse título é aberto, potenciador de múltiplas surpresas, e que ele não remete, obrigatoriamente, para o final feliz da praxe. Mas lá iremos...

Começemos, então, pelo conto de José Jorge Letria, *O Amor de Pedro e Inês*. Nesta narrativa breve, o narrador opta por uma sucessão linear do tempo histórico, desvelando, aos poucos, as vidas de Pedro e Inês. Trata-se de um narrador compassivo que intercala, no tempo da História de Portugal em que viveram D. Pedro e D. Inês, reflexões e lamentos carregados de uma fragilidade solidária com o percurso mítico dos amantes. Esses pensamentos e esses queixumes, que iniciam e encerram o livro e que se disseminam ao longo dele como *leit-motiv*, têm como cenário as não menos míticas Quinta das Lágrimas e a sua fonte, jóias em pedra, símbolos do amor em Portugal.

*De que cor é a tinta das lágrimas? É da cor da água, do sal e da alma, o que quer dizer que não tem cor ou é da cor neutra do sofrimento e da saudade. Há lágrimas assim, e até se diz que joram, abundantes e tristes, de uma fonte que existe na Quinta das Lágrimas, em Coimbra, palco do trágico amor que juntou Pedro e Inês, na vida como na morte.*⁷

Assim começa o narrador.

E, no final, ele mistura as suas lágrimas com as lágrimas doloridas de “um poeta esquivo e impalpável como as sombras que pergunta, rimando [...]”⁸

⁷ J. J. L., p. 9.

⁸ J. J. L., p. 38.

Acaso sabeis de que cor é a tinta das lágrimas?

*Ficai, pois, sabendo que é de todas as cores
como são os mais sofridos amores,
aqueles que se erguem em pedra e vento
contra a vontade de todos
e contra o mais terrível esquecimento.*

*Aqui morreu Inês, bela e triste,
sem nunca esquecer o seu príncipe
como o amor mais belo que existe.*

*E se alguém vos perguntar
de que cor é a tinta das lágrimas,
respondam, tomando-lhe o sabor,
que é da cor do arco-íris,
como é, afinal, o vosso amor,
que será eterno e imenso
se não puder ser ainda maior.*

*E se a alguém parecer este amor
excessivo e brutal,
podem responder-lhe
que se amou assim em Portugal.⁹*

D. Pedro, filho de D. Afonso IV, rei de Portugal, educado numa “escola de bravura e dureza” que lhe “treinou os sentimentos e as emoções”¹⁰, haveria de perder o coração e a razão tal como predissera uma estranha mulher que, perto de Coimbra, lhe lera um dia a sina. Esta voz de mau augúrio, herdeira dos corifeus da tragédia grega, haveria de fazer ecoar, para sempre, no cérebro de Pedro: “- Estás talhado para viver um grande amor, mas acautela-te, pois além da

⁹ J. J. L., pp. 40-41.

¹⁰ J. J. L., p.9.

alegria, há-de trazer-te um grande sofrimento, um sofrimento nunca antes visto”¹¹.

As razões de Estado opõem-se às razões do coração e mandavam aquelas que D. Pedro deixasse a mulher que poderia ser a sua perdição e a da Pátria. Inês de Castro seria, por ordem de D. Afonso IV, inexoravelmente banida da vida de Pedro, corria “o dia 7 de Janeiro de 1355, frio mas luminoso”¹².

Amor exarcebado pela morte da amada, ira, fúria, desejo inusitado de vingança assolam o coração e a mente de D. Pedro que, a partir de então, vive apenas para fazer com que os culpados – Diogo Lopes Pacheco, Pêro Coelho e Álvaro Gonçalves - paguem pelo crime que cometeram. O primeiro consegue fugir mas os outros dois tiveram morte cruel, em Santarém: “A ambos foi arrancado o coração. A um pelo peito e ao outro pelas costas. Depois os corpos foram queimados. É assim que rezam as crónicas e não existe outra forma de se relatar o que então aconteceu”¹³.

A desmesura constitui a marca do mito de Pedro e Inês. Desmesura no amor, no sofrimento, na vingança, nos esponsais celebrados *post mortem*, na crença inabalável do reencontro dos dois amantes no dia do Juízo Final, quando os seus corpos, enfim frente a frente, de novo e para a eternidade, poderão unir-se no amplexo ansiado.

José Jorge Letria, português e poeta, sabe, como poucos, transmitir esta exacerbação, na sua recriação literária d’ *O Amor de Pedro e Inês*, e simultaneamente, compreendê-la, senti-la como sua, e cantá-la para a posteridade.

Outra visão nos mostra João Aguiar. A sua *Inês de Portugal*, apresentada sob forma de tríptico, faz desfilar, perante os nossos olhos e os nossos corações, as personagens principais ligadas ao sucesso em questão, mas amplia os cenários, preenche-os com personagens e dramas secundários que em muito contribuem para o adensar dos

¹¹ J. J. L., p.10.

¹² J. J. L., p. 24.

¹³ J. J. L., p. 29.

conflitos interiores de D. Pedro e dos seus próximos. O tempo desta novela é um tempo fragmentário como os sentimentos de quem o vive. As oscilações entre o passado recordado, o presente vivido e o futuro antecipado mexem com os sentimentos do leitor que, – adentrando-se pela época –, consegue, tal como perante os vívidos relatos de Fernão Lopes, “esguardar como se estivesse presente”.

São as intrigas, as maquiavélicas maquinações, os *fait-divers*, os assuntos de Estado, o dia-a-dia de uma Corte em sobressalto perante as súbitas mudanças de humor de um D. Pedro, sedento de vingança e assombrado pelos fantasmas de um passado que jamais deixará de estar presente, que constituem o cerne desta magnífica novela.

O realismo das descrições, o pormenor dos cenários, a verosimilhança das reacções constroem uma realidade tridimensional que dá vida às cenas relatadas como acontece aquando do primeiro encontro de Pedro e Inês:

A cama revolvida, os lençóis sulcados pelos corpos. O sereno assombro das sensações passadas, o assombro de ter vivido momentos tais que só os conhecia de os ouvir tenuemente sugeridos no canto de segréis e trovadores.

[...]

*Depois, no instante seguinte, tudo se renova e muda, os namorados voltam a ser amantes e o regresso da não-inocência é violento. Rolam no chão enlaçados, procurando-se mesmo depois de se terem encontrado, exasperados, incapazes de conter a fome e a sede mesmo depois de a haverem saciado.*¹⁴

A intensidade com que é vivenciada a paixão tem o seu contraponto, apenas, na violência com que Pedro odeia. O seu ódio não conhece limites e é isso que faz tremer Álvaro Pais, o chanceler-mor de D. Pedro, ao ver como ele devora com o olhar os algozes de Inês de Castro:

¹⁴ J. A., pp. 41 e 47.

Como vos desejei aqui, diz Pedro em silêncio, consigo mesmo. [...] Como ardi na fome e sede de vos ter comigo, tal qual sois. Tão ledo sou que o coração se me aperta e o ar me falta. Sou como o donzel que vê sorrir a sua amada.

*Álvaro Pais domina um estremeamento ao atentar no rosto alegre do Rei, no seu sorriso aberto, como para receber um amigo muito querido. Quem não verá aquele sorriso sem ter medo, pensa ele. Não se distingue a alegria da raiva nem o ódio da benquerença.*¹⁵

É a violência dos sentimentos desse Rei que faz também estremecer a abadessa de Santa Clara, Briolanja Peres. Por isso, “[...] ambos reflectem na dimensão e também na quase monstruosidade daquele amor do Rei, que resiste ao tempo e recusa a morte”¹⁶.

Amor jamais igualado este, o de Pedro e Inês, suplantando todos os outros pares românticos da Antiguidade até aos nossos dias, lembrado em prosa e verso como só em Portugal, terra mãe da palavra Saudade se pode contar e cantar.

Amor, Morte e Saudade reinarão, *per omnia saecula saeculorum*, ligados a este casal de apaixonados que o mundo conhecerá como Pedro & Inês.

Outro Pedro (que não este Rei) e outra Inês (que não esta Castro), não aparentados com a nobreza, - que se saiba -, são os que nos chegam com o *Romance de Pedro e Inês* de Álvaro Magalhães. Aqui, também o tempo da diegese interessa. Só que, neste conto, há dois tempos – um é o de Pedro; o outro é o de Inês. E os seus relógios funcionam (quase) como duas linhas paralelas, isto é, passam um pelo outro (quase) sem se tocarem:

Era uma vez um rapaz chamado Pedro e uma rapariga chamada Inês, que nasceram um para o outro e se encontraram uma só vez.

¹⁵ J. A., pp. 47-48.

¹⁶ J. A., p. 123.

*Foi numa tarde de chuva num centro comercial. Acenaram um para o outro quase sem querer, como se já se conhecessem muito bem. E conheciam. Ele conhecia-a dos seus sonhos, ela também.*¹⁷

Nesta narrativa brevíssima, que pede de empréstimo os nomes do mítico par português, o narrador procura, através do humor, subverter a tragédia que, não raro, subjaz a esse mesmo amor. Exorcismo dos amores infelizes de Pedro e Inês, o conto de Álvaro Magalhães joga, de maneira inteligente, com a desconstrução do trágico, utilizando o cômico de personagem e o cômico de situação:

Voltaram ambos atrás para se voltarem a ver, mas ele tropeçou nos atacadores dos sapatos e, naquele momento, desviou o olhar. E ela? Ia atenta, mas entrou-lhe um mosquito para o olho quando ele ia a passar.

[...]

*Ele era um rapaz alegre e desenvolto, muito dado, mas um bocadinho aluado. Ela era bonita, tinha uma longa cabeleira negra, aos caracóis, e dois olhos verdes muito vivos, de pardal. Mas era um bocado surda e também via mal.*¹⁸

Depois de um sem-número de peripécias que fazem com que eles se desencontrem em Paris e no Rio de Janeiro; com que se não encontrem num funeral porque “ela chegou mais tarde por causa do trânsito e ele foi embora por se sentir mal”¹⁹; depois de, enfim, não “haver hora ou lugar onde aqueles dois se pudessem encontrar”, eis que:

Ficaram a repousar eternamente (é assim que se diz), lado a lado, e quando acordaram deste sonho mal sonhado talvez se tenham, enfim, reencontrado e começado outra história mais feliz. E era outra vez Pedro e Inês.

¹⁷ A. M., p. 16.

¹⁸ A. M., pp. 16-17.

¹⁹ A. M., p. 18.

*Ou será que ela estava alheia, deitada de lado, e ele não estava para ali virado?*²⁰

Álvaro Magalhães é um “brincador” de e com palavras. E por trás deste final, marcado por um *nonsense* desconcertante, podemos ouvir, ecoando à distância, a voz poética de Camões “Estavas, linda Inês, posta em sossego, / De teus anos colhendo doce fruto, / Naquele engano da alma, ledo e cego, / Que a Fortuna não deixa durar muito, /”²¹.

Amor e Humor, Tragédia e Comédia são os constituintes essenciais da raça humana e, onde houver homens e mitos, lá estarão eles a digladiar-se até ao fim dos tempos.

²⁰ A. M., p. 19.

²¹ Luís de Camões, *Os Lusíadas*, Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1972, p. 78.

Capítulo 16

***Se Chovesse Vocês Estragavam Todos*¹**

***Clovis Levi²
Tania Pacheco³***

Cenário – um espaço que será, basicamente, a casa do aluno, mas que se transformará em sala de aula , sempre que necessário.

Personagens – Aluno e Professora (ou Aluna e Professor); e três bonecos: Avô, Avó e Mãe do Aluno)

***As entradas e saídas da Professora nem sempre têm justificativas lógicas. Importa dar o sentido de que ela está sempre pairando por ali.
O ator que interpretar o Aluno deve atuar como adulto – não deve se fingir de criança.***

¹ Excerto e adaptação das três primeiras cenas da peça “Se chovesse vocês estragavam todos”, de Clovis Levi e Tania Pacheco.

² Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

³ Consultora independente de Movimentos Sociais e Organizações Não-Governamentais e Educadora.

Coordenadora (desde a sua criação, em 2005) do Grupo de Trabalho de Combate ao Racismo Ambiental (no Brasil).

Cena 1 – O DESLUMBRAMENTO

Os bonecos estão na sala quando o Aluno entra correndo, excitado.

Aluno – Vocês não imaginam o que aconteceu!! Foi na escola, mãe! A melhor coisa que poderia ter acontecido na minha vida!!

O Avô, apesar de boneco, tem um certo brilho nos olhos. A Expressão da Avó é inteiramente tranquila e levemente alienada. A cara da Mãe é neutra, como se tivessem passado uma borracha e apagado tudo.

Aluno- Atenção para o que aconteceu na escola: a minha turma mudou de Professora!!! (***Conforme vai se animando, vai aumentando o tom de voz e a velocidade***) Mas, mãe, que professora!! Ela disse tanta coisa bonita pra gente! Disse que os tempos mudaram e as professoras também. Que o ensino vai ser todo modificado. (***Crescendo***) Acabaram os deveres para casa, a gente nunca mais vai ter que estudar aquelas matérias chatas que não serviam para nada, que só serviam (***Criticando***) para embelezar o espírito. Agora, a gente só vai estudar aquilo que possa ser produtivo. Mas, gente, eu não faço outra coisa a não ser pensar na Nova Professora. As professoras, agora, são diferentes; não são mais aquelas velhas gordas, solteironas, ranzinzas. As professoras, agora, são polivalentes, vó. Quer dizer, são uma porção de coisas ao mesmo tempo: são professoras, são bonitas, são líderes, são meigas, são sorridentes, são simpáticas – têm uma porção de qualidades: po-li-va-len-tes! A primeira surpresa foi a escola. Eles mudaram tudo. O prédio antigo era velho, sujo. O telhado era alto, as paredes não tinham pintura e as salas eram todas apertadas. Aí, eu cheguei lá e vi um prédio lindo, vó, todo pintado de branco, cercado de grama. Eu entrei e a minha sala era grande, enorme de grande, com um espaço imenso, umas janelonas de vidro, e tudo tão claro, vó, tão bonito... A senhora ia gostar

mesmo, vô. (**Lembra do Avô**) E o senhor também, vô. O senhor precisava ver quanta claridade, quanto espaço. E tudo muito limpo. Nem um cisquinho! (**Mais rápido**) Cada carteira tem um número e guarda todo o material que a gente precisa para a aula. (**Com orgulho**) E nós somos os responsáveis pela carteira e pelo material. O meu número é 19. (**Olha para os velhos esperando uma reação. Para a Avó**) Ah, está prestando atenção, não é? (**Para o Avô**) Eu sabia que o senhor ia gostar, vô. E o senhor ainda não ouviu o melhor. A senhora não sabe o que aconteceu depois, vô. Eu sentei na minha carteira e comecei a olhar o meu material. Eu só olhei, porque era tanta coisa, mãe, tão nova e tão bonita, que eu nem tive coragem de mexer – para não estragar. Aí começou a tocar uma música muito suave. Música, vô! Na escola! (**Pausa. Procurando dar suspense**) E a Nova Professora entrou na sala.

A Professora surge de modo meio fantástico, suspensa, no alto. É linda. Foco de luz sobre ela.

Aluno – Linda! Tão linda! Ela entrou leve, perfumada. Um perfume estranho, vô, que parecia penetrar na gente. Mas como ela é linda... (**Percebe que está se prendendo nas recordações. Volta a contar**) Ela entrou e ficou de pé na frente da mesa grande, onde estava escrito “Professora”, em letras douradas. Aí, ela nos olhou pela primeira vez. Com um sorriso tão lindo, tão terno, tão meigo! E ela olhava cada um de nós, mas de uma forma tão especial, que parecia que ela estava olhando o tempo todo só para mim. Depois, ela falou. (**Apaixonado**) Que voz, vô! Que voz ela tem! É suave, doce, especial. Em nenhum momento ela falou mais alto. Mas a gente também não deixou de escutar tudinho em nenhum momento. E ela explicou o que é a Nova Escola e quem é ela, a Nova Professora.

Professora (Muito doce) – Agora, começaram os tempos de paz, segurança, amor. Nós precisamos ser livres para aprender. Ninguém pode aprender direito numa escola

fechada, apertada, velha. Nós precisamos de espaço, luz, limpeza, ordem. Por isso, eles aproveitaram as férias e construíram o Prédio Novo da Nova Escola.

Aluno – Mas não foi só isso que mudou na Nova Escola. Não tem mais inspetor, vô! Agora, só tem os alunos e os professores.

A ação funciona sempre em dois níveis, que se interpenetram: a aula na escola e a casa do Aluno.

Professora – Os inspetores foram extintos porque eles nunca foram inspetores. Sempre foram guardas, policiais, cerceando a liberdade dos alunos.

Aluno – Ah, vô, você tinha de ouvir como a voz dela é doce...

Professora – Mais importante do que ter liberdade, é saber usá-la. E vocês aprenderão isso aqui, na Nova Escola. (***Amável, sorridente***). Não haverá mais nenhum inspetor para dizer o que é certo e o que é errado, porque eu confio em vocês. Vocês serão os inspetores de vocês mesmos. E dos outros também. (***Afável***) É preciso vigiar sempre. A partir de agora, vocês serão responsáveis pelas condutas uns dos outros. Sempre que vocês tiverem dúvidas sobre os seus comportamentos, ou as suas atitudes, é só falar comigo e nós resolveremos tudo juntos.

Sai a luz sobre a Professora.

Aluno – Foi lindo! Aí, ela disse que devemos estar vigilantes para não fazer mau uso da nossa liberdade. Ela disse que isso é “liberdade de uso” e é a primeira lição importante da Nova Escola. E aí ela começou a aula sobre o que é o Novo Ensino e quem é ela, a Nova Professora. Ela disse pra gente que foram despedidos todos os professores ditadores, aqueles caras antipáticos, metidos a saber de tudo, que não admitiam críticas. Não admitiam oposição às suas ideias, às

matérias selecionadas, à maneira de dar aula. Sabe, vô, aquele tipo de professor que tratava o aluno como inferior, sempre...

Volta a luz na Professora.

Professora (Bem paternalista) – Pa-ter-na-lis-ti-ca-men-te.

Aluno – Sabe o que ela falou, vô? Ela disse que vai ser a nossa mãezinha, que vai nos tratar sempre como uma mãe trata o filho.

Professora (*desce e fala perto do Aluno*) – Com severidade, quando isso for preciso, mas sempre com um sorriso doce nos lábios, sempre com o amor mais profundo.

Aluno – E ela espera que haja, também, sempre, um sorriso nos nossos lábios. Mas, mãe, eu estou tão contente! Eu soube que todos os Professores Novos são bons, amigos, simpáticos, se vestem bem. Os professores da Nova Escola sabem tudo. (***Sonhador***) E têm sempre um sorriso nos lábios. Eles, principalmente, amam os alunos.

Professora – Isso é o mais importante.

Aluno – E a Nova Professora falou uma coisa que me conquistou de vez.

Professora – Os professores da Nova Escola só fazem aquilo que está sendo desejado profundamente por vocês.

Aluno – Mesmo que a gente sem saiba que está desejando. Gostou dessa, não é, vô? Eu sabia que essa ia conquistar o senhor como me quis...

Aluno percebe que o Avô está dormindo.

Aluno – Mas o senhor está dormindo? Acorda, vô, acorda! Até onde o senhor ouviu? Ouviu a parte que ela disse que é preciso vigiar sempre e que cada um é responsável pela conduta do outro? Ouviu essa parte? Ah, mas tem um troço sensacional que a Nova Professora falou. (**Vibra**) Agora, sim, que a escola vai ser legal.

Professora – Na Nova Escola, não tem mais chamada, isso é coisa do passado. Agora o aluno é livre; vai à aula quem quer.

Aluno – Depois, ela fez uma cara assim meio triste e falou:

Professora – Tenho muita pena daqueles alunos que, ao usarem a liberdade, preferirem não vir à aula. Porque quando o aluno não vem à aula ele não recebe a senha. E quem não tiver todas as senhas no final do ano – mas todinhas, sem faltar uma – quem não tiver todas as senhas, receberá no final do ano todos os castigos relacionados aqui neste papel.

Aluno – Aí, ela sorriu de novo e foi pregar o papel atrás da porta. Era um papel imenso e tinha noventa e sete castigos. Aí ela sorriu mais bonita ainda pra gente – ela é maravilhosa – e disse que é claro que aqueles castigos só iam ficar dependurados atrás da porta por uma questão formal. (**Orgulhoso**) Foi exatamente assim que ela falou:

Professora – Uma questão formal. É claro que ninguém vai precisar ser punido; é claro que todos vão preferir vir às aulas todos os dias.

Aluno – Isso é um exemplo de “liberdade de uso”. E aí, ela sorriu. E todos os alunos compreenderam o exemplo e todos nós ficamos muito felizes por termos uma professora que explica tão bem as coisas.

O Aluno ajeita os bonecos como se fossem alunos numa escola.

Professora – Mas o que eu quero é que vocês se lembrem sempre de que, se vierem às aulas, receberão todo dia, na saída, um beijo meigo, doce, todo especial. E haverá no mundo alguma coisa mais agradável do que um beijo terno da professora querida?

Aluno – Aí, não é?, todo mundo respondeu em coro: NÃO!!! Eu fiquei emocionado, sabe, vó? Aí, eu mordi os lábios, olhei para a grama lá fora, mas a Nova Professora, que é de morte, ela enxerga tudo, parece uma espiã, sabe, vó?, ela disse assim:

Professora – Nós não devemos ter vergonha de nos emocionar por coisas sublimes como mãe, amor, escola, mercado, desenvolvimento, lucro, professores, flor.

Aluno – Aí, eu não precisei mais morder os lábios.

Professora – Eu quero lhes dizer, prosseguindo na aula de liberdade de uso, que vocês também não são obrigados a responder às minhas perguntas. (**Sempre muito simpática, meiga, solícita, sorridente**) Vocês são livres; responde quem quer. Mas eu só desejo uma coisa: que haja um constante respeito entre nós. (**Bem simpática**) Quem pergunta, quem saber. Logo, merece uma resposta.

Aluno – Está vendo como ela é bacana, vó? É claro que a gente é livre para não responder. Mas quando existe uma coisa tão linda na nossa frente, tão terna, tão meiga, quem é que vai querer fazer uso dessa liberdade? Todo mundo vai responder sempre ao que ela perguntar, não tenho a mínima dúvida. É um problema de saber usar a liberdade. É como os escravos, aqui no Brasil. Que liberdade mais boba! Foi a liberdade de ficar desempregado e ter que procurar casa para morar e ter que comprar comida e procurar emprego e ter que ganhar dinheiro para se manter. (**Orgulhoso**) Eu falei isso pra ela. Ela elogiou muito o meu exemplo, (**Feliz**) disse que a

minha observação foi MUITO INTELIGENTE, que foi um ótimo exemplo para a aula de liberdade de uso e ainda acrescentou:

Professora – Para que os escravos precisavam de liberdade, se tinham toda a segurança nas fazendas? Tinham casa e comida de graça!! A liberdade dos escravos não lhes trouxe benefício algum. E ainda atrapalhou o país, ocasionando uma grave crise econômica.

A luz apaga.

Cena 2 – JANTAR À FRANCESA

Sentados, ao redor da mesa, Mãe, Avô e Avó.

Aluno (off) – Vou ajeitar vocês para o jantar. A Nova Professora explicou porque a Nova escola só tem alunos bem comportados. Ela disse que isso é consequência de um trabalho constante, que deve ser exercido 24 horas por dia. Disse que o bom comportamento deve ser treinado nas ações mais cotidianas. E deu uma aula claríssima sobre o bom comportamento obtido através do simples ato de comer. Eu achei brilhante. Agora, vou mostrar para vocês. Atenção para a surpresa. Fechem os olhos... Estão fechados? Só abram quando eu mandar. Já vou, hein!

O aluno entra empurrando um carrinho de chá cheio de talheres, pratos e copos. Coloca-o ao lado da mesa.

Aluno – Agora, podem abrir os olhos!

Um tempo. Aluno olha a reação dos bonecos, visivelmente satisfeito.

Aluno – Viram só? Bonito, não é? Então, prestem atenção que eu vou ensinar a vocês uma coisa muito importante. Vocês vão aprender a comer à francesa! Nós hoje vamos comer à francesa, vó!

De pé, pega um dos copos.

Aluno – Este aqui é o copo da água. A gente bebe primeiro água, sabem?

A Professora surge de repente.

Professora (*Quase doce*) – Não pode ser de outra maneira, se quiser beber outra coisa, tem que se submeter, é a realidade. Sempre foi assim!!

Aluno (*Noutro tom, explicando de novo, afável*) – A gente coloca o copo de água aqui na frente.

Coloca todos os copos de água na mesa.

Aluno – Este é o copo de vinho. É o copo seguinte.

Coloca todos os copos de vinho na mesa, nos respectivos lugares.

Aluno – Depois, vem o copo de champanhe.

Mostra, primeiro, uma taça onde tradicionalmente se bebe champanhe. Espera a reação.

Aluno – A senhora está pensando que é esse aqui, não é, mãe? Pois não é não.

Professora (*Dando aula*) – O champanhe é normalmente bebido em taças de grande abertura, o que é um erro. Para realmente sentir o seu “bouquet” um “connaisseur” deve degustá-lo num copo fino, que retenha o sabor real da bebida.

Aluno – É esse aqui, vó, o copo de champanhe!! (**Feliz**) Viram como eu aprendi?

Substitui os copos de champanhe.

Aluno – Agora, os pratos: uma refeição à francesa começa por uma entrada ou "consommé".

Mostra os pratos e coloca-os nos lugares.

Aluno – Depois, vem o peixe. (**Coloca os pratos**) Depois, a carne (**Idem, num crescendo**) E, depois, finalmente, a sobremesa. (**Idem**) E os talheres? Aqui! Os talheres de peixe!! Os talheres de carne! Os talheres de sobremesa!! Pronto! (**Maravilhado**) Agora, vou ensinar como se faz.

O Aluno modifica-se totalmente. Atitude autoritária.

Aluno – Primeiro, a gente se serve de água. Com peixe e carne a gente toma vinho. Só pode ser vinho!! E o peixe é com vinho branco! E a carne, com vinho tinto! Não pode ser trocado o vinho!

Professora – De jeito nenhum!

Aluno (Crescendo, bem autoritário) – Viu, avô?! O senhor que gosta de fazer o que tem vontade, saiba que não é possível, de jeito nenhum, saiba que é proibido.

Professora – É pro-i-bi-do comer peixe com vinho tinto!!!

Aluno sorri, novamente leve e simpático.

Aluno – A gente aprende cada coisa tão bacana! (**Noutro tom, explicando. Está sério, pausado, autoritário**) O peixe, a gente corta com **essa** faca (**Mostra**) E come com **esse** garfo.

Professora – Não se pode comer peixe com outros talheres. Não se pode.

Aluno – De jeito nenhum! (**Crescendo**) A faca, a gente segura sempre com a mão direita. SEMPRE! Assim!!

Coloca as facas nas mãos dos bonecos. Os garfos, sempre na esquerda! SEMPRE! (**Coloca os garfos nas mãos dos bonecos**) Isso!! (**Com desprezo**) A carne a gente come com os talheres (**Criticando**) comuns... E com vinho tinto!! (**Decepcionado**) Comer carne não tem muita graça, não é? É igual a jantar de todo dia. (**Reanima-se. Troca os talheres e os pratos para a sobremesa**) Ah, mas a sobremesa...

Professora – A sobremesa a gente come com champanhe!!! Com champanhe! E depois a gente toma café. Depois, licor!

Aluno (**Em delírio autoritário**) – Depois do café, tem que tomar licor!! (**Sonhando**) É lindo, não é? (**Repara na avó. Se ilumina**) Eu sabia, vó. Eu sabia que a senhora ia gostar. A Nova Professora disse que essa era a aula mais importante do Curso de Adaptação Social. E eu fiz questão de aprender direitinho para ensinar a vocês. Principalmente para a senhora, vó. (**Olha os bonecos. Decide arrumá-los melhor. Arruma-os**) Então, vamos começar? (**Arruma novamente os talheres, os copos, põe as mãos dos bonecos pousadas perto dos talheres**) Todos prontos? Só mais um detalhe. Esperem um pouco. (**Levanta-se. Sai e volta com dois castiçais. Coloca-os sobre a mesa.**) Só mais um pouquinho... (**Sai novamente. Apaga as luzes. Fica apenas a luz das velas. Volta-se e senta-se à mesa**) Vamos começar? (**Olha os bonecos. Reage à cara do Avô**) O que é, vó? Você não está satisfeito? (**Um tempo. Frustrado, o Aluno fica parado. Se impacienta**) O que é, vó?

A luz apaga.

Cena 3 - A DÚVIDA

Professora – Vocês não devem aceitar passivamente como verdade tudo o que eu disser. Vocês devem até duvidar do que eu ensino, para assim procurar saber a verdade e aprender o verdadeiro sentido das coisas. Isso é didática. O aluno tem de ser o agente de seu próprio aprendizado. O aluno aprende vivenciando. Vocês devem compreender – para poder transformar.

Aluno – Antes da Nova Escola tinha gente que brigava só porque pensava diferente. Que absurdo, não é, vó? Como é que alguém pode pensar diferente? Imagine só: uma pessoa pensa diferente e aí briga e (***Admirado pelo absurdo***) morre só por causa disso! Eu fiquei tão surpreso que cheguei quase a duvidar. Lembrei do princípio da aula e quase cheguei a pensar que a Nova Professora estava dizendo uma mentira de **propósito, só pra gente duvidar**. Mas, depois, eu vi que não. A Nova professora não mente. E então eu acabei acreditando. Aí, chegaram os sinônimos.

Professora – O sinônimo mais importante de passado é dúvida.

Aluno – E então ela começou a grande explicação sobre as irreparáveis consequências da dúvida. Escreveu no quadro o título da aula:

Professora – A HISTÓRIA DO HOMEM, DO JARDIM DAS DELÍCIAS À DECADÊNCIA, ATRAVÉS DO TEMERÁRIO CAMINHO DA DÚVIDA.

Aluno – A senhor sabe, vó, porque Adão e Eva foram expulsos do paraíso? Porque duvidaram que a Árvore do Bem e do Mal pudesse causar mais mal do que bem. Os gregos sempre duvidaram que os filósofos fossem irrecuperáveis criminosos e deixaram os filósofos cultivar a dúvida do coração de todo o povo. Os egípcios se perderam, porque

duvidaram do barbarismo dos bárbaros. Os judeus – vocês sabem porque os judeus são perseguidos injustamente em todo o mundo? Eles são perseguidos injustamente porque duvidaram que Jesus Cristo fosse o filho de Deus. E vocês sabem porque Jesus Cristo morreu na cruz? Porque ele duvidou dos judeus. Se Jesus Cristo tivesse acreditado no que os judeus diziam dele – que ele não era filho de Deus – Jesus Cristo não teria sido assassinado pelos romanos. E os romanos? Sabem porque entraram em decadência? Porque duvidaram...

Professora – ... do axioma histórico que diz que todo povo tem um período de desenvolvimento, um período de auge e um período de decadência. Os romanos pensaram que o auge não iria terminar mais e duvidaram do axioma político que afirma que a segurança é a única forma de manter o desenvolvimento.

Aluno – É sempre a dúvida, sempre a dúvida, ela é a maior inimiga do homem. A dúvida, vô, a dúvida vem do diabo. Foi a Nova Professora quem disse. Durante a Idade Média, todo o povo estava possuído pelo diabo da dúvida. Foi aí então que a igreja católica descobriu o perigo da dúvida. Ela salvou o mundo.

Professora – Os bons padres pegaram os possessos e os torturaram até que eles confessaram as dúvidas. E os bons padres queimaram na fogueira os que não abjuraram, para que eles pudessem ganhar o céu.

Aluno – A Nova Professora disse que essa foi a única forma de acabar com a dúvida e manter a ordem pública.

Professora – A dúvida sempre trouxe a infelicidade, a angústia. A dúvida era e é a maior inimiga do homem.

Aluno – E então, com uma meiguice impressionante, que só ela consegue, a Nova Professora completou:

Professora – Todo animal é feliz. E porque? Porque não tem dúvidas. Para que o homem possa alcançar a felicidade perfeita dos animais é que existem as escolas. (**Valorizando**) **A escola existe para tirar as dúvidas do homem**. Para que o homem possa alcançar a felicidade perfeita.

Aluno – E a Nova Professora voltou a falar de sinónimos e antónimos. E explicou que sinônimo de dúvida era pensar diferente. E que o antónimo de dúvida era verdade. Então ela disse para a turma que agora nós já estávamos preparados para aprender uma nova lição:

Professora – **DE COMO E PORQUE AS PESSOAS SE TRANSFORMAM EM BONECOS. E DE COMO E PORQUE EVITÁ-LO.**

Aluno – E foi quando aprendi a consequência mais importante da dúvida. Ela foi no quadro negro e escreveu, com aquela letra linda, clara, firme, grande.

Professora – Um: todo mundo que tem dúvida vira boneco. Dois: todo mundo que não tem dúvida vira **Professor**.

Aluno – Depois, vô, ela explicou como surgiram os bonecos.

Professora – Todo ser humano tem direito à felicidade e à bem-aventurança. Antigamente, os homens não entendiam o sentido dessas palavras. Antigamente...

Aluno – Imagine só, mãe: antigamente, eram os pais que educavam os filhos. Mas os pais pensavam diferente dos avós, e, às vezes, o pai (**Explorando o absurdo**) pensava diferente da mãe. As pessoas se visitavam, conversavam, e - como pensavam diferente – acabavam (**Espantado**) discutindo. Cada um pensando uma coisa. (**Mais espantado**) E acabavam brigando! Aí, os professores chegaram à conclusão que as pessoas não sabiam escolher o caminho da

bem-aventurança. Os professores viram que no meio de tanto pensamento desencontrado, as crianças iam crescer sem saber também qual era o caminho certo, cada uma pensando de uma maneira. Aí, os professores decidiram: quem tivesse dúvida, ia virar boneco. E a partir desse dia, todas as pessoas más começaram a vira bonecos.

O Aluno está tão encantado com a aula que nem repara que está falando para bonecos, nem repara que está chamando o Avô, a Avó e a Mãe de “pessoas más”.

A cabeça do Avô está caída sobre o peito. O Aluno vai rápido para o Avô.

Aluno – Vô! Vô! Você precisa entender, vô, os professores precisavam salvar a gente. As pessoas não sabiam escolher o bom caminho. Ela disse que antes tinha ódio, guerra. As pessoas tinham dúvidas, viviam angustiadas, e aí matavam ou morriam. Tudo isso acabou. As professoras cuidam da gente e a gente não precisa se preocupar. Elas chegam até a pensar por nós. Você não está vendo como nós somos felizes? Eu nunca tive dúvidas, preocupações, angústias; nunca vi uma briga, uma discussão. E agora você também está livre de tudo isso para sempre.

Professora – Essa solução é irreversível.

Aluno – Para que se mexer? É bobagem. Se mexer é arranjar problemas. Vocês podem cair e se machucar... Podem deixar. Eu tomo conto de vocês. Alimento vocês. Eu gosto de vocês. (***Para a Mãe***) Nunca vou deixar de levar você para a cozinha, mãe, já que você adora ver o almoço ser feito. (***Para os Avós***) Ou esquecer a hora de vocês tomarem sol. Eu juro! Eu sei que quando eu estou na escola vocês têm que ficar parados na cadeira, mas é que eu não posso deixar vocês lá fora, sozinhos; nem debaixo da marquise. Se chovesse, vocês estragavam todos. (***Distraído, terno***) Uma vez, eu pensei que seria bom se vocês pudessem andar sozinhos, se não

tivessem de esperar por mim para apanhar sol. (**Sonhador**) Pensei até como seria bom se vocês pudessem me responder, se vocês pudessem conversar comigo... (**Um tempo. Percebe a ameaça. Luta para se recompor**) Não!! É melhor assim, pra que se mexer? Se mexer é arranjar problemas. Eu carrego vocês para onde vocês quiserem. (**Ilumina-se**) Se vocês falassem seriam capazes de botar dúvidas na minha cabeça. E a Nova Professora, da Nova Escola, disse que isso é ruim. Eu não posso pensar nisso! Não posso!

Professora – (**Em cima do Aluno, pressionando-o**) – A dúvida é má. A dúvida destrói o homem e o transforma em boneco.

Aluno – Não devo duvidar. A dúvida é má. Não devo duvidar! (**Inseguro. Frágil**) O maior perigo é a gente se cuidar o dia inteiro para não duvidar, e, ao dormir, duvidar sem querer. A gente precisava conseguir um jeito de não dormir. Ou, então, de não sonhar.

F I M

Capítulo 17

Projecto para a promoção da Interculturalidade na ESEC¹ através de um ateliê de Expressão Dramática

***Helena Ávila
Patrícia Martins
Rita Nanita²***

Nota prévia

No âmbito do desenvolvimento do Projecto de *Educação para a Cidadania e Direitos Humanos*, procurámos com os nossos estudantes das licenciaturas em *Teatro e Educação* e *Professores de Educação Musical do Ensino Básico*, conceber e realizar Projectos de Inovação Pedagógica que pudessem contribuir para promover a socialização cidadã e crítica mediante actividades que combinassem a intencionalidade educativa com a expressão artística. Vários foram os Projectos propostos ao longo do ano lectivo de 2007-2008, dos quais alguns foram realizados. Pela sua proximidade ao conteúdo desta obra, escolhemos o projecto cujo teor pode ser visto neste capítulo.

Fernando Sadio Ramos

O que é este projecto?

O projecto apresentado neste capítulo foi construído para uma possível realização de aulas de Expressão Dramática na Escola Superior de Educação de Coimbra. Nós somos três ex-alunas da ESEC, licenciadas no curso de Teatro e Educação e deparávamo-nos todos os dias, em que estudámos na ESEC, com vários problemas individuais e

¹ Escola Superior de Educação (do Instituto Politécnico) de Coimbra.

² Licenciadas em Teatro e Educação pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

sociais e sempre tivemos uma vontade intrínseca de agir sobre eles através da Expressão Dramática.

Sabemos que o Ensino Superior recebe alunos vindos de todos os cantos de Portugal e de outros países, via programas de intercâmbio e de uma faixa etária variada. Deste modo, acaba por se cruzar um leque enorme de origens e culturas que são “obrigadas” a aceitarem-se e estudarem juntas, condicionadas pelo espaço em que interagem. Isto, para nós, surge como um fenómeno em que detectámos várias facetas e foi esta descoberta que nos levou a pensar, de forma mais aprofundada, sobre o modo como poderíamos desenvolver a interculturalidade³ através de um ateliê de Expressão Dramática a realizar na ESEC. A nossa proposta de ateliê pressupõe aulas uma vez por semana, cada uma com a duração prevista de 1h30m, durante todo o ano lectivo. As turmas seriam de – no máximo – 20 alunos.

Como é que surgiu este projecto?

Uma tarde, encontrámo-nos as três para tomar café no Girassolum de Coimbra e começámos, mais uma vez, a falar sobre o fenómeno de falha de comunicação e de interacção entre os alunos – particularmente, os que realizam estadas

³ O conceito de interculturalidade está directamente relacionado com a sociedade actual, visto que há cada vez mais migração, globalização e multiculturalidade. Todas as implicações étnicas e culturais destas realidades tornaram a interculturalidade uma necessidade, uma urgência. A interculturalidade baseia-se na diversidade e na aceitação de diferentes identidades. Só através da educação, das escolas, pais, professores, cidadãos em geral é que se consegue desenvolver e sedimentar um ambiente de interculturalidade. Esta visa não apenas a valorização, mas, mais do que isso, a integração efectiva dos grupos minoritários no todo social. Assim sendo, pressupõe a educação democrática e impõe-se contra o individualismo, contra a cultura consumista e imediatista da globalização, bem como contra a supremacia de umas culturas sobre as outras (*Infopédia*, 2003-2008).

Erasmus na nossa Escola – e a discutir as várias facetas deste problema.

Encontrámos no site da própria instituição a seguinte citação:

“A ESEC desenvolve actividades de formação na área da Educação, das Ciências Sociais Aplicadas e das Artes, procurando consolidar a sua intervenção na região em que se insere e impor-se enquanto escola de referência no país e na Europa. (...) [a] disponibilização de formação especializada e pós-graduada e a mobilidade internacional de alunos e de docentes ...” (ESEC, 2008)

Estas são características pelas quais a ESEC se auto-define, o que corrobora a ideia, mencionada anteriormente, quanto ao facto da ESEC, tal como outras instituições de Ensino Superior, terem uma grande variedade de origens, crenças e culturas entre os membros das respectivas Comunidades Educativas.

Ao analisarmos esta situação concreta da ESEC, apercebemo-nos que os alunos Portugueses, embora provenientes de contextos muito variados, facilmente criam ligações e/ou relações entre si, enquanto que com os alunos provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e com aqueles que efectuam estadas no âmbito do programa *Erasmus* se verifica a existência de alguns problemas de comunicação básicos. Não nos referimos a qualquer tipo de discriminação directa, como assédios verbais ou físicos advindos do racismo. Referimo-nos antes à falta de interacção entre esses alunos e os de origem Portuguesa, com a criação de grupos separados e assentes na afinidade de origem desses mesmos alunos.

Acreditamos que um dos factores que, de certa forma, impede a comunicação entre estes, é a língua falada. Assim sendo, o facto da Expressão Dramática trabalhar através de uma linguagem universal, ou seja a linguagem dramática, seria um bom ponto de partida para inverter esta realidade. Outra condicionante é o facto de os alunos estrangeiros

ficarem de entre seis a nove meses em Portugal, o que muitas vezes os leva a verem este intercâmbio com olhos de turistas curiosos e não como cidadãos activos, o que cria um afastamento entre observador e actor. Neste sentido, também temos o outro lado da moeda, que é o facto de que, quando existe alguma iniciativa para a integração dos alunos de outros países, se acaba por criar um evento folclórico em que estes mostram os seus pratos, roupas e danças tradicionais. Estas iniciativas, embora bem-intencionadas, marcam simplesmente, ainda mais, o distanciamento existente. Acabam por ser uma metáfora clara da falha de comunicação entre os alunos nacionais e os estrangeiros, tanto de países Africanos, como Europeus.

Face a isto, concluímos que a Expressão Dramática pode ser uma boa ferramenta para o desenvolvimento da relação interpessoal dos alunos, pois trabalha única e simplesmente o indivíduo face à sociedade e ao mundo em geral. Procura-se, assim, desenvolver com este projecto sessões de Expressão Dramática abertas ao público esequiano⁴, para criar um lugar onde se trabalha o desenvolvimento pessoal e grupal que, se correr consoante as nossas expectativas, levará os alunos a conhecerem-se melhor a si próprios e, conseqüentemente, ao Outro. Não temos como objectivo uma campanha de integração social, mas antes um processo de conhecimento e descobrimento do Eu e do Outro, pois acreditamos que não é com o recurso à divulgação de características tradicionais e folclóricas estereotipadas que conhecemos, realmente, o Outro, seja ele quem for. Só sendo, pensando e agindo é que uma pessoa se revela, manifestando em simultâneo e inevitavelmente, a sua cultura.

⁴ I. e., da ESEC ou relativo à ESEC; jargão utilizado pelos Alunos da Instituição (nota do Coordenador).

Como é que a Expressão Dramática pode contribuir para uma vivência intercultural?

O Teatro é uma arte que, quando ao serviço da Educação, é um recurso muito poderoso para o crescimento dos jovens e crianças, e mesmo adultos e idosos, com forte incidência no desenvolvimento sócio-afectivo, emocional, psicomotor e cognitivo. É um recurso poderoso, porque é universal, e é universal porque depende da diversidade do Ser Humano. Por esta relação com a diversidade do Ser Humano, o artista assume-se como um factor fulcral para a unificação da sociedade. O artista é responsável pela valorização da diversidade e pelo diálogo intercultural, é o intermediário para a globalização.

As aulas ou sessões de Expressão Dramática englobam uma série de **objectivos** e de **estratégias** para o **desenvolvimento do indivíduo**.

Objectivos - A Educação Artística, implica, para além da sua relação directa com o desenvolvimento global da personalidade e o conhecimento do meio do indivíduo, a conjugação de três características: a expressão livre e a criatividade, o domínio técnico da linguagem e o contacto com as obras de arte de forma regular e continuada. Estes são os três grandes objectivos de um professor ou coordenador de Expressão Dramática. Para conseguir alcançar estes objectivos, temos que pormenorizar, em primeiro lugar, as necessidades particulares dos elementos do grupo em questão. Cada grupo tem as suas características e cada elemento tem as suas dificuldades e supostas "limitações". A partir das observações do professor acerca do aluno, formulam-se objectivos específicos a atingir com os alunos. A Expressão Dramática existe exactamente para desenvolver as capacidades individuais do aluno diminuindo os preconceitos e as inseguranças que este carrega. Como refere Louis Porcher, na sua obra *Educação Artística: Luxo ou Necessidade?*:

“A educação artística propõe-se a criar nos indivíduos, não um amor problemático e isolado por belas artes e belas obras, mas sim, uma consciência exigente e activa em relação ao meio ambiente, quer dizer, em relação ao panorama e à qualidade da vida quotidiana desses indivíduos” (Porcher, 1982: 25).

Estratégias – As aulas de Expressão Dramática são leccionadas através de jogos lúdicos. As aulas não se resumem a estes jogos, pois é através de jogos dramáticos que desenvolvemos os objectivos predefinidos para com o indivíduo. Estes jogos são, na verdade, as próprias estratégias. Apesar de ser um meio dependente de muitas condicionantes subjectivas, existem teorias e métodos cientificamente estudados e que estão na base de toda esta prática. Louis Porcher é um exemplo dos teóricos que defendem esta questão:

“A educação artística (...) pressupõe a utilização de métodos pedagógicos específicos, progressivos e controlados, os únicos capazes de produzirem a alfabetização estética (...)” (Porcher, 1982: 27).

Cabe ao professor reflectir sobre qual jogo (estratégia) que vai usar para conseguir fazer com que o indivíduo consiga atingir a sua meta sem saber que o está a fazer. Cria-se assim a melhor condição de trabalho possível. Se o aluno não se apercebe de que está a ser conduzido para alcançar o desenvolvimento de um “obstáculo” específico e pessoal de expressão e criação dentro de um contexto de representação, ele não se sente pressionado, nem inibido, e descobre que consegue sempre fazer melhor.

O que é que a Expressão Dramática procura desenvolver no indivíduo?

- Promoção do desenvolvimento e autonomias pessoais.
- Desenvolvimento da auto-aprendizagem permanente.
- Desenvolvimento de sentimentos e atitudes de auto-estima e de relações adequadas com os outros.
- Desenvolvimento da criatividade pessoal.
- Desenvolvimento de capacidades de interacção humana e de trabalho de grupo.
- Desenvolvimento de atitudes e processos democráticos.
- Educação para a cidadania.
- Cooperação e trabalho em grupo como meios de ensino-aprendizagem, de soluções de problemas sociais e científicos.
- Clarificação de valores e atitudes sociais.

“(...) na expressão dramática, enquanto prática pedagógica do teatro no sentido mais lato, pode-se fixar como finalidade favorecer o desenvolvimento, o desabrochar de uma criança através de uma actividade lúdica que permita uma aprendizagem global (cognitiva, afectiva, sensorial, motora e estética)” (Barret e Landier, 1999: 12).

Qual é a estrutura de aula que adoptamos para este projecto?

De entre os trabalhos desenvolvidos pelos teóricos e professores desta área, os mais significativos para a nossa formação foram Gisèle Barret, Hélène Beauchamp, Manuel Guerra, Louis Porcher, António Fonseca e Marcelo La Fontana. Foi a partir da junção de elementos dos métodos de ensino destes autores e professores que fizemos uma

selecção própria, em que tentámos aproveitar as fórmulas que acreditámos serem mais úteis para a estruturação deste projecto.

Na base do nosso método está a teoria do trabalho desenvolvido através de *indutores*. O método dos *indutores*, parte normalmente do princípio de que um *indutor* é um objecto banal do quotidiano ou uma obra artística, seja ela de música, pintura, escultura, literatura, etc.. O *indutor* serve como um pretexto para desenvolver actividades e também para que tenhamos um ponto de partida concreto e real que abra caminhos a outras coisas mais subjectivas a serem descobertas pelo indivíduo. Utilizamos como indutores, objectos, imagens, sons e textos. A estrutura que seguimos para as aulas de Expressão Dramática, segundo o modelo que escolhemos, divide-se em 5 partes, sendo elas as seguintes: Activação, Exploração, Interiorização, Dramatização e Retroacção (v. a tabela *Exemplo de Planificação da 1.ª Aula de Expressão Dramática*). Esta estrutura respeita sempre a mesma ordem podendo, no entanto, “saltar-se” uma ou outra parte (por exemplo a Dramatização), dependendo daquilo que se trabalha na sessão. Ou seja, é uma estrutura flexível, pois podemos incluir apenas as partes que necessitamos para o trabalho, embora não se possa alterar a ordem, pois têm um efeito-dominó (uma fase leva à outra em sequência). No entanto, um esclarecimento é necessário: Não é correcto que se comece uma aula sem que se execute, pelo menos, um exercício de activação, mesmo que seja a continuação do trabalho da aula anterior. Também é sempre importante reservar espaço para a retroacção.

Para melhor entendimento do que vimos dizendo passamos à explicação detalhada de cada uma das partes da estrutura das aulas de Expressão Dramática.

A Activação, como primeira parte da aula, tem como objectivo o aquecimento (preparação para a aula), seja ele

físico, mental, vocal, dependendo do que se pretende na sessão. O tipo de jogos varia. Podem ser mais dinâmicos ou um trabalho mais concentrado. A escolha do exercício depende do tipo de trabalho que será desenvolvido no resto da sessão e das dificuldades dos alunos.

Quando acharmos que os alunos aqueceram devidamente, passamos para a próxima fase, o que pode não ser verificado no tempo previsto para os exercícios, pelo que se recomenda que se esteja sempre com a máxima atenção nos alunos.

Posto isto, a Exploração, como o próprio nome indica, consiste em explorar, experimentar, procurar, tanto em grupo como individualmente. Normalmente, as actividades nesta fase são concebidas através de um *indutor*. A exploração deste *indutor* vai levar os alunos a uma determinada maneira de agir e/ou falar. Ao experimentar várias formas de, por exemplo, carregar um objecto, descobrir diferentes sons e posturas, criam-se as condições para que o aluno se transforme. Nesta fase, a nossa preocupação como orientadoras é dirigir as propostas de maneira a que o aluno execute os exercícios sem se aperceber do objectivo, pois está concentrado a resolver um pequeno problema concreto.

A Interiorização é a fase em que os alunos escolhem o que preferiram do material descoberto na exploração. Quando falamos em material referimo-nos a posturas, movimentos, sons. Neste sentido, já não nos interessa que eles trabalhem a partir do indutor, mas sim do material descoberto. Assim, têm que fazer uma criação subjectiva que será desenvolvida a partir de uma ideia surgida desse material, logo estão a dar um salto qualitativo de algo concreto para algo abstracto.

A Dramatização é a fase em que a turma pode ser dividida em grupos maiores, o que é extremamente importante para o desenvolvimento de uma educação e trabalho democrático. É o espaço em que os alunos têm de juntar o material descoberto na sessão e criar uma situação, mas já no

sentido dramático. Com isto os alunos conhecem um novo tipo de linguagem, a dramática, ao mesmo tempo que podem conhecer através dela, mais intrinsecamente, outras linguagens, outras obras artísticas, ganhando deste modo uma maior consciência deles próprios perante o mundo.

É no momento da Retroacção que os alunos comentam a sua percepção quanto ao seu desempenho, ou o dos colegas, na aula. Comentam também as propostas de actividades e formulam opiniões quanto ao trabalho da próxima aula. Assim, para além de desenvolverem a capacidade de se auto-criticar, também têm de saber criticar construtivamente o trabalho dos colegas, aprendendo a respeitar as opiniões e críticas dos outros. Fica sempre espaço para poderem sugerir jogos ou *indutores* para as próximas aulas.

Exemplo da Planificação da 1.ª Aula de Expressão Dramática

Indutor – chaves

Fases da aula	Actividades	Objectivo/s	Duração
Activação	<p>Jogo dos nomes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1.ª Parte – Em círculo, cada um diz o seu nome. - 2.ª Parte – Atravessar o círculo passando as chaves a um outro elemento enquanto diz o seu nome. - Jogo apanha as chaves: - Divide-se a turma em duas equipas. As chaves estão no centro da sala. Cada equipa tem um capitão eleito pelas coordenadoras que tem que apanhar as chaves. O que for mais rápido, com a ajuda da sua equipa, tem que fazer com que cheguem à parede do seu lado da sala sem serem apanhados pela equipa adversária. Assim que uma equipa chegar à parede com as chaves tem que gritar “STOP” e toda a gente congela na posição em que se encontra. 	<p>Aquecer fisicamente.</p> <p>Disponibilização psicomotora.</p> <p>Desenvolver trabalho em equipa.</p>	<p>7 mn.</p> <p>10 mn.</p>

Expo- ração	<p>- Proposta:</p> <p>- 1.ª Parte – Aproveitando a última posição em que congelaram, memorizar como se fosse uma estátua. Devagar retomar a postura normal e voltar à estátua. Repetir este processo várias vezes e de diversas formas: lento, rápido, decompondo os movimentos, etc.</p> <p>- 2.ª Parte – Pensar que se tem uma chave e no que é que essa chave abre. Definir numa palavra (casa, carro, etc). Dizê-la ao mesmo tempo que executa o movimento de desfazer a estátua e retomar a postura normal: movimento lento, dizer devagar, movimento rápido, dizer depressa, e outras combinações até explorarem o máximo de possibilidades.</p>	Desenvolver a concentração, a consciência corporal e vocal. Trabalhar no sentido de desinibir.	15 mn.
Interio- riza- ção	<p>Proposta:</p> <p>- 1.ª Parte – Dividimos a turma em grupos de 2 e 3 elementos. Cada elemento ensina aos colegas de grupo o seu movimento e palavra. Escolhem dois movimentos e duas palavras. Criam uma ligação entre estes de forma a fazer uma engrenagem/ máquina.</p> <p>- 2.ª Parte – Apresentação da sequência. Levantamento de imagens.</p>	Desenvolver o trabalho em grupo. Desenvolver capacidade de mostrar o seu trabalho a outros.	10 mn.
Retro- acção	<p>Responder a 2 perguntas: “De que é que gostaram?” e “Em que é que tiveram mais dificuldade?” Depois escrevem as respostas num papel. Põem os papéis todos no centro, baralham-se estes e cada um tira um papel à sorte, lendo-o em voz alta.</p>	Exteriorização de opinião. Desenvolvimento do espírito crítico.	7 mn.

Como é que escolhemos as propostas adequadas?

É característica própria da Expressão Dramática não planificar antecipadamente todas as sessões a realizar, pois se o objectivo é desenvolver e trabalhar com os problemas dos indivíduos e do grupo de forma concreta, só depois de os identificarmos é que podemos planificar o modo como vamos trabalhá-los. Portanto, a planificação da próxima aula depende das observações retiradas da aula anterior, (estas são registadas em relatórios), pois é impossível prever a reacção

do grupo às propostas por nós definidas. Os relatórios executam-se após cada sessão de expressão dramática e são, no fundo, uma reflexão crítica sobre o modo como decorreu cada aula. Utilizam-se como um instrumento de trabalho que contém informações de cada uma das sessões realizadas com o grupo de alunos servindo de “barómetro” para o orientador.

Neles registam-se todas as informações de cada participante, desde a sua relação com o outro, com o grupo e consigo próprio, servindo-nos posteriormente para consulta de avaliação quanto ao nível e evolução de cada elemento durante as sessões de expressão dramática, tal como os resultados obtidos. Contêm também informações do número de alunos presentes, a vontade, disponibilidade e interesse de cada um face aos exercícios desenvolvidos nas sessões e principalmente a dificuldade que tiveram em executar certas actividades. Estas dificuldades são importantes pois podem mostrar-nos problemas a tratar e fornecer pistas a desenvolver, como por exemplo: dificuldade em trabalhar em grupo ou sozinho, dificuldade em desenvolver a voz e/ou o corpo como ferramenta de trabalho, etc..

A necessidade de haver relatórios surge na medida, em que cada uma das sessões de expressão dramática contém dados novos de cada participante e que estes, com o passar do tempo, vão adquirindo e desenvolvendo certas competências individuais e de grupo, pelo que é necessário listá-las para ajudar o orientador na planificação das próximas sessões.

Realçamos que estes relatórios contêm também observações sobre o desempenho do próprio orientador que, por vezes, tem que reagir de forma rápida e improvisar para conseguir tirar o melhor de cada aluno em cada situação de cada jogo. Apesar do esforço de usar os relatórios para que a escolha de actividades seja a melhor, o estado em que os alunos entram na nossa sala é sempre imprevisível pois

depende de condições externas, como por exemplo, as aulas que tiveram antes da nossa, ou se não tiveram sequer aulas, depende da energia ou do estado de espírito que a turma desenvolveu ao longo desse dia, etc.. Este factor de imprevisibilidade obriga-nos, a maior parte das vezes, a alterar regras do jogo ou mesmo a anular e substituir ou a procurar outra vertente de actuação que se adeque àquele momento concreto. Todas estas mudanças serão também tomadas em conta no próximo relatório como autocrítica do orientador.

Seguidamente, apresentamos a mesma planificação da tabela anterior, agora com justificações pormenorizadas, (em itálico), sobre as propostas para cada actividade e sobre o que é que cada uma implica no indivíduo.

INDUTOR – CHAVES.

1. ACTIVACÃO

- Jogo dos nomes:

- 1.^a Parte – Em círculo, cada um diz o seu nome.

- 2.^a Parte – Atravessar o círculo, passando as chaves

a um outro elemento enquanto diz o seu nome.

- Objectivo: Aquecerem fisicamente.

- Duração: 7 minutos.

Este é um exercício que é de rápida aprendizagem, por isso o escolhemos para o início da primeira sessão prevista neste projecto, visto que o grupo é constituído por pessoas que não se conhecem, nem conhecem a expressão dramática.

É um exercício em que todos os participantes estão em círculo, o que é importante, pois permite que cada um veja todo o grupo, e é assim uma forma de começarem a criar uma relação como o grupo que vão começar a ser.

O facto de terem de correr para chegar ao lugar de outro colega e, ao mesmo tempo, terem de passar a chave ao

colega, serve para activar o corpo, para o tornar disponível para as próximas actividades da sessão. A preocupação com o dizer o nome fá-los estarem atentos, para aprenderem os nomes que ainda não conhecem, o que activa também a mente.

- Jogo “Apanha as chaves”:

- Divide-se a turma em duas equipas. As chaves estão no centro da sala. Cada equipa tem um capitão eleito pelas coordenadoras que tem que apanhar as chaves. O que for mais rápido, com a ajuda da sua equipa, tem que fazer com que cheguem à parede do seu lado da sala sem serem apanhados pela equipa adversária. Assim que uma equipa chegar à parede com as chaves tem que gritar “STOP” e toda a gente congela na posição em que se encontra.

- Objectivo: Disponibilização psicomotora. Desenvolver trabalho em equipa.

- Duração: 10 minutos.

O jogo apanha as chaves estabelece o tipo de dinâmica que as aulas de Expressão Dramática vão ter, um trabalho concentrado e fisicamente activo. Quando comparado com o exercício anterior, verifica-se que neste se mantém o objectivo de aquecimento. No entanto, inclui-se também o trabalho em equipa. Isto porque, se os participantes sentirem a necessidade de ajuda dos colegas em exercícios simples como este, começarão a desenvolver a sua noção de grupo.

Um pormenor deste exercício que encerra em si grande importância é a parte em que todos têm de “congelar” de repente ao sinal “STOP”, pois exige um controlo da ansiedade para se interromper a acção que se estava a realizar e exige consciência corporal para não mover nenhuma parte do corpo durante um certo tempo. Ter

consciência corporal é importante, pois só com ela podemos saber aproveitar todas as potencialidades do nosso corpo.

2. EXPLORAÇÃO

- Proposta:

- Aproveitando a última posição em que congelaram, memorizar como se fosse uma estátua. Devagar retomar a postura normal e voltar à estátua. Repetir este processo várias vezes e de diversas formas: lento, rápido, decompondo os movimentos, etc..

- Pensar que se tem uma chave e no que é que essa chave abre. Definir numa palavra (casa, carro, etc). Dizê-la ao mesmo tempo que executa o movimento de desfazer a estátua e retomar a postura normal: movimento lento, dizer devagar, movimento rápido, dizer depressa, e outras combinações até explorarem o máximo de possibilidades.

- Objectivo: Desenvolver a concentração, a consciência corporal e vocal. Trabalhar no sentido de desinibir.

- Duração: 15 minutos.

A Exploração é a fase da aula em que se desenvolve mais o trabalho, sempre através de pequenos pretextos, os chamados “indutores”. Neste caso, estamos a trabalhar a partir de uma chave, já que foi ela que, no jogo anterior, deu origem às posturas que se desenvolvem, agora, com o objectivo de melhorar a consciência e a disponibilidade corporal. Com isto, queremos referir o conseguir utilizar-se o corpo das mais diversas formas, sem problemas ou vergonha perante o grupo e, ao mesmo tempo, saber exactamente que partes do corpo se está a mexer e em que posição está cada articulação.

Estes primeiros exercícios servem para identificarmos as principais dificuldades de cada um, bem como, levar os participantes a aperceberem-se das mudanças que existem

no corpo a cada nova posição e a que, aos poucos, consigam conhecer e controlar todo o seu corpo.

Utilizar a voz como uma forma de expressão livre costuma ser também um problema, pois os alunos, normalmente, não têm consciência das potencialidades da sua voz e de tudo o que podem fazer com ela. Por isso, escolhemos uma maneira que fizesse os alunos começarem a experimentar a voz. Através da palavra, que eles próprios escolhem, usam a voz fora do contexto habitual, pois não estão a falar directamente com ninguém. Assim, começam a desinibir-se ou, pelo menos, podem aperceber-se do “caminho que têm a percorrer”.

3. INTERIORIZAÇÃO:

- Proposta:

- Dividimos a turma em grupos de 2 e 3 elementos. Cada elemento ensina aos colegas de grupo o seu movimento e palavra. Escolhem dois movimentos e duas palavras. Criam uma ligação entre estes de forma a fazer uma engrenagem/máquina. Apresentação da sequência. Levantamento de imagens.

- Objectivo: Desenvolver o trabalho em grupo. Desenvolver capacidade de mostrar o seu trabalho a outros.

- Duração: 10 minutos.

Escolhemos um exercício que levasse a movimentos que não se comparassem, necessariamente, com a realidade, para que os alunos pudessem explorar as várias possibilidades sem limites para as mesmas.

O levantamento de imagens é importante para o desenvolvimento da imaginação, para o desbloqueio do “politicamente correcto”. Ao dizerem o que pensam, ou o que imaginam, os alunos não têm que estar comprometidos com nada, pois não há respostas certas, nem erradas. Tudo será descoberto na altura.

Seguidamente podia inserir-se a fase da Dramatização que vem, por norma, a seguir à Interiorização. Mas como decidimos apresentar um modelo da primeira aula, achámos mais sensato não submeter os alunos à fase da Dramatização logo numa primeira abordagem. Seria demasiado exigente, pois os alunos, primeiro, têm que integrar-se no grupo e nas circunstâncias que a nossa aula propõe. Acreditamos que a fase de “expor” algo para os outros tem que ter uma preparação prévia muito bem desenvolvida de forma a não chocar a sensibilidade do indivíduo, o que pode ser derradeiro.

4. RETROACÇÃO

- Responder a 2 perguntas: O que é que eles gostaram e em que é que tiveram mais dificuldade? Depois escrevem as respostas num papel. Põem os papéis todos no centro, baralham-se os mesmos e cada um tira um papel à sorte, lendo-o em voz alta.

- Objectivo: Exteriorização de opinião.
Desenvolvimento de espírito crítico.

- Duração: 7 minutos.

Numa primeira sessão, é natural que as pessoas ainda não se sintam à vontade para falar abertamente para todo o grupo, daí a nossa opção pela retroacção escrita.

Exteriorizar opiniões sobre o trabalho é importante para que os participantes comecem a ter consciência do que fazem, numa perspectiva de melhorarem, numa perspectiva de partilharem o que sentiram, o que pensaram. Assim habituam-se a argumentar, logo a terem uma postura activa em tudo o que fazem.

Quais são as nossas expectativas?

Pretendemos apresentar aos leitores as vantagens da Expressão Dramática, no sentido mais formal e concreto.

Trata-se de expormos o lado científico de uma área que é essencialmente artística e, assim, disseminar uma disciplina que, à primeira vista, pode parecer simplesmente lúdica e sem efeitos educativos duradouros.

Tendo em conta toda a fundamentação acima descrita, reforçamos a vontade de realizar este projecto na ESEC, visto os pressupostos da própria instituição irem ao encontro da nossa ideia.

Bibliografia

- Barret, G.; Landier, J.-Cl., (1999). *Expressão Dramática e Teatro*. Porto: Edições ASA.
- ESEC, (2008). Acessível em <https://www1.esec.pt/pagina.php?id=1>
- Porcher, L., (1982). *Educação Artística: Luxo ou Necessidade?* S. Paulo: Summus Editorial.
- *Infopédia*. Porto: Porto Editora, 2003-2008. Consultado a 2008-11-30 e disponível na internet: [http://www.infopedia.pt/\\$interculturalidade](http://www.infopedia.pt/$interculturalidade)

Composição
Fernando Sadio Ramos

Impressão e Encadernação:
Impressões e Soluções

