Ecos de GermInArte

HELENA RODRIGUES
PAULO FERREIRA RODRIGUES
PAULO MARIA RODRIGUES

Ecos de GermInArte

TransFormação Artística para o Desenvolvimento Social e Humano a partir da Infância

Índice

\\6 Prefácio

\\12 Jardins de GermInArte

\\16 I• Ideias de GermInArte

\\18 Interrogações na raiz do Projeto GermInArte:
do paradigma da "formação de indivíduos" ao paradigma
da "formação em *clusters*"

\\26 Fios e trilhos de GermInArte:
pressupostos filosóficos e diretrizes para uma formação
mediada por práticas artísticas + Manifesto GermInArte

\\46 Formação Imersiva e Formação Transitiva em arte para a infância:
ideias subjacentes aos processos de trabalho

\\62 II• O que fica de GermInArte

\\64 Projeto GermInArte:
uma história de quatro anos

\\86 Formação Imersiva em Arte para a Infância:
relato de uma construção em três andamentos

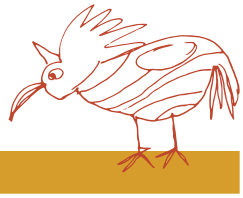
\\93 > "Jardim Interior"

\\127 > "Caleidoscópio"

\\155 > "Dabo Domo"

\\196 Formação Transitiva Música para a Infância:
relato de uma itinerância

\\212 GermInArte nos Encontros Internacionais Arte para a Infância
e Desenvolvimento Social e Humano



\\234 III • Germinado em GermInArte

\\236 Germinado em GermInArte

\\240 Envolvimento e experiência estética na primeira infância: narrativas corpo-voz

\\282 Arte e educação para a primeira infância: o germinar da formação "Afinação do Olhar"

\\296 Lost in translation and found in creation

\\304 Sementes germinando em fértil solo brasileiro...

\\308 A fragile sounding organism

\\314 O germinar de Orizuro

\\346 A child is born with a human spirit, seeking joy in companionship

\\372 Referências bibliográficas

\\377 Notas biográficas

Prefácio

Com a publicação deste livro conclui-se o "Projeto GermInArte – TransFormação Artística para o Desenvolvimento Social e Humano a partir da Infância" que se iniciou em 2015, mas que deu continuidade a uma intervenção consistente e exemplar dirigida ao desenvolvimento da primeira infância – dos 0 aos 3 anos de idade – iniciada em 2011, com o projeto "Opus Tutti – Práticas Artísticas na Criação de Raízes Sociais e Educativas".

O desenvolvimento educativo da primeira infância que é, essencialmente, caracterizado através de práticas artísticas, não tem merecido a atenção e importância desejável como poderosa e eficaz componente de promoção da equidade social e do combate à pobreza.

A comunidade internacional tem vindo finalmente a prestar uma crescente atenção ao desenvolvimento da primeira infância, sobretudo desde a definição dos grandes objetivos de desenvolvimento sustentável onde se privilegia a intervenção nesta área, embora disseminada por múltiplos sectores: objetivo 2 – Nutrição; objetivo 3 – Saúde; objetivo 4 – Educação; e objetivo 16 – Proteção.

Como resultado deste impulso, verificou-se que entre 2002 e 2016 a ajuda internacional prestada ao desenvolvimento da primeira infância cresceu de 1,3 mil milhões para 6,8 mil milhões de US dólares, o que corresponde a um crescimento do total concedido para ajuda ao desenvolvimento de 1,7% para 3,8%. Mas a maior parte do referido

aumento de 5,5 mil milhões de US dólares foi canalizado para os sectores da saúde e da nutrição (beneficiaram com mais de 95% deste valor), cabendo à componente educativa apenas 1% do total da ajuda ao desenvolvimento da primeira infância. Verificou-se, inclusivamente, uma redução de 3% para 1%, entre 2002 e 2016, no financiamento da componente educativa no total do apoio financeiro ao desenvolvimento da primeira infância.

A primeira infância é o período mais crítico na vida das pessoas e está demonstrado que é até aos 5 anos de idade que se regista um desenvolvimento de 90% do cérebro. E há também abundante investigação que reconhece que o processo de desenvolvimento do cérebro é afetado pela adequada atenção concedida à saúde das crianças, à sua necessária nutrição, à forma como são protegidas de ambientes prejudiciais e de ansiedade, ou como lhe são proporcionadas condições para desenvolver a sua estimulação através de atividades lúdicas e também como lhes são facultadas adequadas oportunidades de aprendizagem precoce.

Há inúmeros exemplos que demonstram que as crianças só conseguem alcançar todo o seu potencial desde que haja uma intervenção coordenada e integrada de todas as áreas que promovem o desenvolvimento da primeira infância: a saúde, a nutrição, a higiene, a educação, o jogo e a proteção.

Como se sabe, não tem sido fácil assegurar, generalizadamente, esta intervenção coordenada e integrada e, como se disse, a componente educação tem sido aquela que, no segmento etário dos 0 aos 3 anos, menor atenção tem merecido.

Em Portugal, a situação reveste-se de alguma peculiaridade dado que o segmento da educação pré-escolar – dos 3 aos 5 anos de idade – tem registado uma taxa de cobertura educativa muito significativa, com valores que se situam acima da média europeia, enquanto

se verifica um considerável atraso no desenvolvimento educativo na primeira infância – dos 0 aos 3 anos de idade. Saliente-se, em contrapartida, que em termos de saúde se têm verificado no nosso país, de há uns anos a esta parte, progressos assinaláveis neste segmento da primeira infância, como o demonstram os indicadores que se registam nas taxas de mortalidade infantil e também de morbilidade infantil.

Há, no entanto, um sério problema no que respeita ao desenvolvimento da aprendizagem neste período da vida, havendo necessidade de estudar e utilizar atividades adequadas, sobretudo baseadas em práticas artísticas, produzir materiais didáticos apropriados e formar pais, educadores e outros cuidadores para desenvolverem as atividades e utilizar os materiais que estiverem disponíveis.

Com o objetivo de contribuir para ajudar a combater esta grave deficiência do processo de desenvolvimento da primeira infância em Portugal, a Fundação Calouste Gulbenkian, através do seu Serviço de Educação e Bolsas, promoveu em 2011 o financiamento do projeto "Opus Tutti", executado pela Companhia de Música Teatral (CMT) e pelo Laboratório de Música e Comunicação na Infância (LAMCI) do Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical (CESEM) da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da Universidade NOVA de Lisboa (UNL), sob a coordenação da Professora Doutora Helena Rodrigues.

Este projeto, executou os objetivos que lhe estavam determinados de:

1. Criar modelos e materiais de trabalho direcionados à primeira infância, numa intervenção que se supõe em rede e transversal a vários agentes educativos e sociais;
2. Oferecer a todos os participantes oportunidades de elevada qualidade no âmbito da fruição artística e da interação social;

3. Desenvolver modelos de formação "imersiva" e "implosiva" na área artística;
4. Implementar um estudo-piloto em Lisboa numa creche frequentada por crianças provenientes de famílias social e culturalmente carenciadas;
5. Intervir ao nível das práticas culturais e educativas das famílias social e culturalmente carenciadas da creche selecionada, contribuindo para o seu sucesso e enraizamento social; e
6. Produzir um conjunto de materiais de natureza formativa disponibilizados a futuros interessados na adoção da sua metodologia.

Dando sequência ao trabalho realizado com este projeto, foi lançado em 2015, já no âmbito do Programa Gulbenkian Qualificação das Novas Gerações (o Serviço de Educação e Bolsas foi extinto em Dezembro de 2012), o "Projeto GermInArte – TransFormação Artística para o Desenvolvimento Social e Humano a partir da Infância", com um foco especial em atividades formativas de educadores, cuidadores, pais e outros elementos das comunidades de práticas educativas na primeira infância. Esta formação, que se baseou na utilização dos materiais artísticos anteriormente produzidos e nas experiências realizadas no projeto "Opus Tutti", foi sempre acompanhada por um trabalho reflexivo e de investigação que permitiu aperfeiçoar e alargar os materiais e melhorar as práticas educativas.

O projeto cumpriu os seus objetivos e esta coerente e qualificada colaboração, iniciada em 2011, permitiu concretizar a intervenção da Fundação Calouste Gulbenkian nas atividades educativas na área do desenvolvimento integral da primeira infância (dos 0 aos 3 anos de idade). Como se referiu anteriormente, estas atividades são uma prioridade

da comunidade internacional e são também uma importante prioridade nacional, para além de serem um privilegiado campo de intervenção do mundo filantrópico, pelo muito assinalável retorno social e económico que podem produzir para as crianças abrangidas e para a sociedade, e, sobretudo, pela evidente prossecução do bem e do interesse público que através dessa intervenção se pode praticar, com especial incidência na promoção da equidade e do combate à pobreza.

Pela forma tão inovadora e criativa como estes dois projetos se desenvolveram e pela enorme qualidade das intervenções e dos materiais produzidos, a Companhia de Música Teatral e o Laboratório de Música e Comunicação na Infância do CESEM, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da UNL, são credores do agradecimento e reconhecimento da Fundação Calouste Gulbenkian.

A coordenadora dos projetos, Professora Doutora Helena Rodrigues, cujos méritos e enorme capacidade científica, técnica e artística já eram amplamente reconhecidos antes de se envolver nesta complexa e difícil missão para que a Fundação Calouste Gulbenkian, em boa hora, a desafiou, mostrou a sua enorme qualidade na condução e na execução destes projetos e ajudou a Fundação a concretizar, com o nível de excelência que sempre procura alcançar, esta relevante intervenção na sua importante finalidade educativa.

Os agradecimentos devem ser estendidos aos dois elementos que mais de perto e persistentemente a acompanharam na concretização desta missão: Professores Doutores Paulo Maria Rodrigues e Paulo Ferreira Rodrigues.

São também devidos agradecimentos a todos os restantes elementos da CMT e do LAMCI envolvidos nos projetos, bem como a todos os educadores, pais, cuidadores e elementos da comunidade de práticas educativas na primeira infância que estiveram envolvidos nos projetos.

Finalmente deve agradecer-se a todas as crianças e bebés que se envolveram ativamente nas múltiplas iniciativas realizadas durante os últimos oito anos.

No seu todo, foi um projeto exemplar, que muito dignifica todos os que nele participaram e cujos resultados, estou certo, serão de grande utilidade para o futuro do desenvolvimento da primeira infância em termos nacionais e internacionais. As importantes repercussões internacionais do projeto, que já hoje se registam – quer em termos académicos, quer em termos de organizações internacionais –, são indicador poderoso de que a sua influência não ficará condicionada ao espaço geográfico nacional ou mesmo só ao vasto espaço da língua portuguesa.

Lisboa, julho de 2018

MANUEL CARMELO ROSA

Diretor da Fundação Calouste Gulbenkian

Jardins de GermInArte

Com o Projeto GermInArte concretizou-se uma proposta de formação destinada a agentes sociais e educativos que intervêm com bebés e crianças na faixa etária dos zero aos três anos de idade. Neste projeto, as componentes artísticas foram especialmente valorizadas atendendo ao seu potencial transformador no desenvolvimento social e humano.

Este projeto artístico e educativo resultou de uma parceria entre a Companhia de Música Teatral e o Laboratório de Música e Comunicação na Infância (LAMCI) do Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical (CESEM), da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da Universidade NOVA de Lisboa (UNL). Foi financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian no período compreendido entre 2015 e 2018.

Acreditamos que a missão da Fundação Calouste Gulbenkian será muito mais a de desbravar caminhos do que a de replicar modelos existentes (ou que devem ser aperfeiçoados pelas instituições que os têm já em curso). Talvez a demonstração de que existem outras formas de pensar, outras formas de atuar, possa contribuir para a evolução do pensamento tradicional, cristalizado no rame-rame das regulações do poder. Acene-se com a utopia para tornar possível o impossível.

Na verdade, muitas vezes as instituições são forçadas a adotar modelos em que não acreditam. Mas talvez esteja na altura de chamar as instituições pelos nomes! Quem nos cria os constrangimentos, quem se quer enjaular acompanhado? Isto é, a educação está cheia de "destino", de "locus de controlo externo", de "rostos anónimos" que levam a queixumes sobre o "sistema", "as estruturas", a "legislação", a "Escola", a "Universidade" – como se estes fossem corpos etéreos não inscritos nas pessoas que os constituem. Há que regressar às pessoas, à sua mobilidade, ao seu exercício de poder enraizado na sua autenticidade e afeto.

Por isso, na identificação dos destinatários de GermInArte optou-se pela designação "agentes sociais e educativos" como forma de fazer emergir um perfil de profissional que, através da utilização de um conjunto de práticas artísticas, fosse capaz de atuar junto de Pais, cuidadores, famílias, profissionais da educação de infância, crianças mais velhas e outros elementos da comunidade em contacto com a primeira infância.

Esta foi uma decisão de base dado que, ao mesmo tempo que se pretendeu qualificar os profissionais que trabalham com esta faixa etária, pretendeu-se também dar um sinal claro de que a educação e os cuidados na infância devem ser partilhados por comunidades afetuosas e cuidadoras. A experiência de realização de projetos de natureza e tipologia semelhantes e o capital de conhecimento adquirido nas áreas da educação na infância e da utilização da arte como instrumento para a promoção do desenvolvimento social e humano, levou-nos a propor um plano de atividades que foi concretizado ao longo de quatro anos.

Não obstante haver um interesse crescente pela área da arte na primeira infância, continua a ser necessário encontrar respostas mais abrangentes para a pluralidade de necessidades de formação

de educadores e de artistas interessados no trabalho com bebés e crianças. Por razões que se prendem com a natureza eminentemente vivencial e reflexiva que deve ser primordial neste tipo de formação – que as instituições de ensino superior continuam a ter dificuldade em promover – e por razões, também, de mundividência, de visão estratégica e de organização, bem como, claro, por ser um assunto relativamente recente, é provável que os necessários processos de formação alternativos tardem a instalar-se no âmbito das oportunidades de ensino formal.

Foi, por isso, um privilégio muito grande poder contar com a confiança e liberdade oferecida pela Fundação Calouste Gulbenkian para a procura de respostas formativas para a mudança. A possibilidade de pensar e agir "fora da caixa" permitiu-nos desenhar modalidades de formação à margem dos habituais condicionalismos. Por uma questão estratégica e de necessidade de definição de prioridades, as iniciativas do projeto GermInArte centraram-se sobretudo no âmbito da formação continuada, abrangendo um largo espectro de ações.

Com esta publicação dá-se a conhecer os processos de trabalho e as principais concretizações do Projeto GermInArte. Assim, na primeira parte apresenta-se um conjunto de textos de questionamento pedagógico-filosófico, dando conta do processo reflexivo que esteve na base da tomada de decisões ao longo das etapas do projeto. A segunda parte dá conta das iniciativas de GermInArte, incidindo sobre as características distintivas e sobre os aspetos organizativos e de implementação: (i) das ofertas de formação de carácter mais profundo e duração mais longa, realizadas na Fundação Calouste Gulbenkian e abrangendo um número restrito de participantes; (ii) das ofertas de formação de menor duração, realizadas por todo o país e, por isso, abrangendo um

maior número de participantes. A segunda parte inclui, ainda, o relato de momentos de sistematização, partilha e inspiração ocorridos durante o projeto, para os quais se contou com a presença de convidados nacionais e estrangeiros. Por fim, na terceira parte desta publicação abrem-se novos horizontes, expondo-se ideias que já começaram a "germinar" em GermInArte e que, espera-se, possam ganhar raízes.

GermInArte deixa sementes nascidas num jardim.

"Jardins verdes do mar". Jardins de Sophia.

Lisboa, 15 de julho de 2018

HELENA RODRIGUES
PAULO FERREIRA RODRIGUES
PAULO MARIA RODRIGUES

Ideias de Germ

I

InArte

Interrogações na raiz do Projeto GermInArte:

do paradigma da "formação de indivíduos" ao paradigma da "formação em clusters"

HELENA RODRIGUES
PAULO FERREIRA RODRIGUES
PAULO MARIA RODRIGUES

UMA GRANDE QUESTÃO: QUEM QUEREMOS FORMAR?

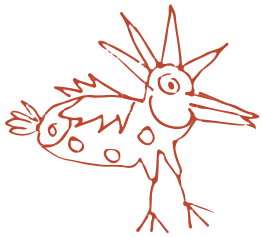
Uma questão estratégica de fundo em GermInArte passou por uma tomada de decisão sobre se deveríamos encarar este Projeto como uma espécie de "tubo de ensaio" em que alargássemos perspetivas no campo da formação, criando espaço para pensar fora dos cânones habituais, ou se deveríamos focar-nos no aprofundamento de possibilidades já existentes (tanto mais que, anteriormente, no projeto Opus Tutti tinham já sido ensaiadas propostas inovadoras que poderiam ser aprofundadas).

De qualquer modo, não queríamos prescindir de começar por "alargar o campo de observação" (Evequoz, 1984), elencando e sistematizando variadas possibilidades formativas – mesmo correndo o risco de ter de deixar algumas no mero plano conceptual.

Na fase inicial do Projeto, questionámo-nos: devemos canalizar os nossos esforços para a capacitação de profissionais que trabalhem diretamente com crianças ou, pelo contrário, devemos investir esforços em grupos de agentes que possam, eles próprios, vir a disseminar diferentes práticas formativas no terreno?

Tradicionalmente, a segunda hipótese poderia ser designada como "formação de formadores". No entanto, pareceu-nos que esta designação estaria demasiado conotada com um modelo hierárquico e compartimentado em iniciativas de formação estanques e dirigidas a grupos profissionais muito delimitados.

Preferimos, por isso, pensar na adoção de uma espécie de "puzzle formativo" que capacitasse agentes educativos diversificados, que atuassem como um todo e que fossem capazes de partilhar processos



de trabalho com aqueles que estão diariamente no terreno com as crianças. Acreditámos que, dessa forma, poderiam vir a catalisar a ação daqueles com quem interagiam quotidianamente. Assim, a designação de "agentes para o desenvolvimento social e humano" pareceu-nos mais consentânea com o modelo que tínhamos em mente.

Em qualquer dos casos, após a inventariação de diferentes tipos de oferta formativa, ponderar acerca das vantagens e desvantagens em seguir uma das seguintes opções: (i) devemos abranger um número restrito de participantes nas iniciativas formativas, possibilitando uma formação versátil e em profundidade? ou (ii) devemos abranger um maior número de participantes nas iniciativas formativas, com menor nível de diversidade e aprofundamento?

Naturalmente, face a dados mais realistas e contextuais – nomeadamente relativos a formatos da oferta formativa, diversidade dos públicos-alvo, quantidade de formandos e locais de realização das ações – poderíamos também chegar a um equilíbrio entre (i) e (ii).

OUTRA QUESTÃO: A QUEM QUEREMOS CHEGAR?

As ações de formação foram direcionadas a diferentes grupos-alvo dado que se adotou uma perspetiva de intervenção sistémica, ou seja, se há diferentes grupos de indivíduos (definidos em função de papéis sociais ou de papéis sociais e familiares) em contacto com a primeira infância, a formação deve abranger estes diferentes elementos. Mais: encarámos a formação como uma possibilidade de intervenção sistémica, através da qual se colocam em comunicação elementos do sistema que, habitualmente, apresentam dificuldades ou falta de hábito em estar conectados.

Um exemplo concreto: podíamos pensar em ações de formação dirigidas a profissionais em contexto de creche e podíamos pensar em ações de formação para artistas e/ou educadores que trabalhassem com grupos de Pais e bebés. Sem dúvida que uma e outra seriam igualmente válidas. Por um lado, os bebés passam muito tempo entregues aos cuidados de profissionais, sendo essencial aprofundar a qualificação e o desempenho desses profissionais. Por outro lado, é absolutamente necessário encontrar espaços de compensação em que os Pais possam usufruir de um "tempo de qualidade" com os seus filhos. Efetivamente, na nossa experiência temos tido a oportunidade de ouvir vários Pais referirem-se à sua participação em atividades musicais em conjunto com os seus filhos como momentos únicos e privilegiados, distintos do "tempo funcional" do quotidiano ("Eu aqui posso brincar e estar com o meu filho"; "É muito diferente de quando estou com ele em casa e tenho de tratar dele").

Mas poderíamos ir mais além e desenvolver, por exemplo, uma modalidade de formação que qualificasse artistas e/ou educadores para atuarem com os bebés, juntando Pais e profissionais das creches. Com efeito, sabe-se que o diálogo entre a família e as instituições educativas é ainda mais importante quando se trata de crianças dos 0-3 anos de idade.

Ou poderíamos, por exemplo, aprofundar o trabalho iniciado em Opus Tutti, que levou a que nos espetáculos "Babelim" e "Opus 7", crianças mais velhas fossem colocadas em situação de interação artística com os mais pequeninos. Poderíamos, pois, formar artistas e/ou educadores para lidarem com esta nova perspetiva. Em suma: pretendemos aprofundar tipos de formações já existentes mas, ao mesmo tempo, olhar para a realidade com espírito inovador desafiando o estabelecido.

Num outro plano de questionamento, a primeira infância continua a carecer de políticas públicas de maior qualidade e abrangência.

Propusemo-nos contribuir para este debate ajudando a demonstrar pela prática o que é possível fazer, sem que as diretivas de intervenção ao nível da primeira infância tenham que alinhar pela via da "industrialização da educação" ou da "curricularização".

UMA QUESTÃO CENTRAL: FORMAÇÃO INDIVIDUAL OU EM *CLUSTER*?

Na implementação do tipo de formação, optámos por desenvolver a ideia de "*cluster*" em detrimento de uma formação mais individualizada (ou, muitas vezes, isolada) dos profissionais que lidam com a infância. O termo *cluster* surge, assim, como metáfora para uma formação que agrega no mesmo espaço indivíduos provenientes de diferentes áreas do conhecimento, com diferentes perfis e com diferentes formas de relacionamento com o ato educativo. Surge, também, como metáfora para uma formação que junta e potencia a miscigenação de conhecimentos artísticos e educativos de naturezas diversificadas. É, ainda, sinónimo de uma formação em "puzzle", em que cada indivíduo vai agregando conteúdos formativos diversificados.

Mais ainda: a necessidade de uma "atuação em rede", de "colaborações interdisciplinares" e de "intervenções caracterizadas pela transversalidade" são temas recorrentes quando se debatem os cuidados na infância. Não obstante, parece-nos que este discurso não tem sido acompanhado por modelos de formação consentâneos, consonantes com as ideias referidas. (Aliás, não é raro que as práticas de formação estejam dissociadas do fim a que se destinam. Sendo a dissociação uma característica do pensamento esquizoide, talvez valha a pena refletir porque é que, tão frequentemente, o "educativo" fica sob essa ameaça.)

Isto é, se derivarmos o nosso pensamento da filosofia sistémica, holística, etc., então deveríamos querer formar, mais do que pessoas, equipas de pessoas ou, talvez mesmo, processos de relações entre pessoas. Ou seja, o nosso objetivo não deveria ser a formação de uma nova geração de profissionais de infância mas sim a formação de "organismos" transdisciplinares, transgeracionais, constituídos por pessoas de origens formativas diversas, capazes de chegar aos diversos contextos em que se contacta com a infância. Equipas capazes de interagir entre si e com as crianças, com segurança e criatividade, em diversas áreas de desenvolvimento humano.

Não tivemos dúvidas de que seria difícil implementar uma tal filosofia, já que isto contradiz um processo de educação assente no culto do individualismo, da competição e da hierarquização de um determinado tipo de meritocracia, em que estamos viciados desde a infância. Mas não seria de pensar de outra forma? Que nós somos seres sociais, que a natureza da arte e da educação é complexa e que as unidades funcionais com que devemos trabalhar quando se trata da arte e da primeira infância não deveriam ser o "indivíduo" mas sim díades, tríades, pequenos grupos de agentes com perfis complementares, que ao interagirem produzem resultados diferentes da mera soma das partes?

No domínio da intervenção social e educativa muito se tem falado em atuação em rede. Mas quem é que na sua formação foi formado para atuar em rede? É verdade que há esforços educativos que estimulam o trabalho de grupo, mas, regra geral, o processo de relação criado entre as pessoas e a sua atuação em grupo é entendido como um meio e raramente como um fim em si mesmo. Aliás, por exemplo, geralmente, ainda que o processo de trabalho possa ser coletivo, a avaliação é individual. Ou seja, constroem-se processos ricos, partilhados, e depois desmoronam-se as paisagens humanas criadas.

É assim que em GermInArte se vislumbrou propor um senso diferente: fomentar uma formação para a "inscrição" e para o desenvolvimento pessoal a par de uma formação para uma atuação em *cluster(s)*. Podendo não dar certo, pensámos que poderia ser uma "pedrada no charco" da formação/educação que, desde o Iluminismo, tem insistido na formação de indivíduos. (E, a este respeito, caberá uma vez mais refletir no "contrassenso esquizoide": no paradigma dominante formam-se indivíduos sem, no entanto, atender às suas necessidades individuais!)

DAS QUESTÕES ÀS RESPOSTAS

Assim, em primeiro lugar, decidiu-se propor em GermInArte o conceito de formação em *cluster* no que toca a aspetos relacionais, fazendo face a um dos problemas muitas vezes detetado em ambientes de trabalho, que se traduz na dificuldade de as pessoas trabalharem em equipa. Como esperar que os profissionais atuem "em rede" quando a sua formação é voltada para atuações individuais?

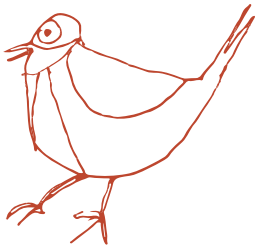
Com o conceito de formação em *cluster* procurou-se dar resposta à almejada "atuação em rede" de que tanto se ouve falar quando se trata de primeira infância. Adotando uma abordagem sistémica, propõe-se assim a articulação de vários agentes que desempenham papéis na intervenção na primeira infância, conectando profissionais com diferentes tipos de perfil e função. Isto é, mais do que dirigir-se a indivíduos, a formação deve dirigir-se a grupos de indivíduos, preparando-os como grupos colaborativos atuantes – *clusters*.

Em segundo lugar, decidiu-se propor o conceito de formação em *cluster* no que toca a aspetos de conteúdo educativo e musical. Concretamente, associando as formações de GermInArte ao conjunto de

publicações geradas durante o projeto Opus Tutti – que veiculam propostas educativas diversificadas e complementares (Rodrigues, Rodrigues & Rodrigues, 2016b). Por isso, neste contexto de intencionalidade, a formação pode funcionar como o mecanismo de um caleidoscópio em que, através do movimento e da ação, se vislumbram novos *clusters*. A criatividade é apenas uma combinatória.

Ou seja, as respostas de GermInArte deveriam abrir perspetivas, alargar vocabulários, complementar repertórios, rumo a uma proposta educativa holística em que cada educador e/ou artista pudesse encontrar a sua própria voz, a sua identidade, juntando-a à de outros, igualmente inteiros nas suas capacidades de interação. Por isso, as ações de formação profissional concebidas e oferecidas pelo projeto GermInArte não se restringiram a ações diretas com educadores de infância e auxiliares de educação, estendendo-se a profissionais que possam influenciar todos aqueles que, em diversos contextos, estejam em contacto com a primeira infância.

Foi assim que procurámos a criatividade necessária para educar, para existir. Uma recombinação resultante do espelhar de outras histórias para que possamos contar a nossa própria história, partilhando-a com os alunos e os mestres. *Clusters*, caleidoscópios e metáforas, Senhor Neruda!



Fios e trilhos de GermInArte:

pressupostos filosóficos e diretrizes para uma formação mediada por práticas artísticas

NOTA PRÉVIA

HELENA RODRIGUES
PAULO FERREIRA RODRIGUES
PAULO MARIA RODRIGUES

O "Projeto GermInArte - TransFormação Artística para o Desenvolvimento Social e Humano a partir da Infância" teve como finalidades (i) a conceção de boas práticas de formação de carácter artístico e musical e (ii) a qualificação de recursos humanos interventivos no âmbito do desenvolvimento social e humano a partir da primeira infância.

A designação deste projeto artístico e educativo pretende, desde logo, veicular a sua filosofia distintiva. Assim, o termo "GermInArte" remete para a possibilidade de cada pessoa fazer brotar a sua própria e singular capacidade de comunicar/florescer quando em contexto de interação artística. O termo "TransFormação" é paráfrase desta mesma ideia: queremos uma formação "inscrita" – "inscrição" na acepção usada por José Gil (2008) –, uma formação que é mobilizada a partir do interior de cada um. Deste modo, quer-se enfatizar uma formação construída a partir das necessidades e motivações de cada indivíduo. Isto é, dar e tomar forma no sentido artesão e escultural, e não no sentido de replicação industrializada de uma fôrma[1] massificada. Uma formação singular.

Com o prefixo "trans" pretende-se também evocar uma ideia de formação que é transversal e transdisciplinar: uma formação plural. E, também, uma ideia de formação transitória, no sentido de estar em processo, em evolução: uma formação que não é formatação.

Por sua vez, a expressão "transformação artística" pretende transmitir quer a ideia de que a arte pode ser um instrumento de desenvolvimento social e humano, ao serviço de mudanças sociais benéficas, quer a ideia de que os próprios artistas devem chamar a si uma reflexão sobre o papel da arte, sobre a sua missão existencial (Rodrigues &

1 A grafia anterior ao recente Acordo Ortográfico utiliza o acento diferencial que permite distinguir entre "forma" (com a vogal "o" aberta, sinónimo de feitio) e fôrma (com a vogal "o" fechada, como sinónimo de molde).

Rodrigues, 2011; Rodrigues, Rodrigues & Rodrigues, 2016a; Rodrigues, Rodrigues & Rodrigues, 2016b).

Por último, note-se que se adota a expressão "a partir da infância". Pretende-se, assim, sublinhar a ideia de que a qualidade dos cuidados prestados na infância é um alicerce para a construção de uma sociedade com melhor qualidade de vida; pretende-se sublinhar a ideia de que os investimentos efetuados nesta idade têm repercussões de largo alcance.

Note-se ainda que, quando se opta pela expressão "a partir da infância", adota-se uma visão holística, pensando em vários elementos do sistema social que podem – de forma direta ou indireta – influenciar positivamente o modo como se tratam temáticas relacionadas com a infância.

Assim, a proposta de formação deste projeto apresenta-se como sendo dirigida a "agentes sociais e educativos" que partilhem a ideia de que os processos artísticos contêm um potencial transformador que se refletirá no desenvolvimento social e humano. A designação "agentes sociais e educativos" materializa uma perspetiva sistémica, abrangendo mães, pais, cuidadores, famílias, profissionais, crianças mais velhas e quaisquer outros elementos do sistema social, cuja ação possa ter repercussão, direta ou indireta, sobre os cuidados na infância. Ou seja, ao mesmo tempo que se pretende qualificar os profissionais que trabalham com a faixa etária dos zero aos três anos de idade pretende-se, também, veicular a visão de que a educação e os cuidados na infância devem ser partilhados por comunidades afetuosas e cuidadoras. Não se trata, pois, de intervir apenas junto de quem atua diretamente sobre as crianças mas de oferecer trilhos de procura, referências de pensamento, referências valorativas, ideais.

É esta a nossa forma de nos relacionarmos com a arte: nela buscamos a transfiguração da existência do quotidiano, novos rumos para

a estranheza, a diferença e a beleza. Um projeto de natureza artística tem de ir para além do pragmatismo das ações, do imediatismo dos indicadores do presente. Quando pensamos na arte como um instrumento de desenvolvimento social e humano, mais do que procurar apaziguar sintomas, queremos ir às causas dos problemas, apontar caminhos, ir à essência das ideias.

Efetivamente, do nosso ponto de vista, o atual contexto social e educativo enferma de um paradoxo esquizofrénico: oscila ciclotimicamente entre uma extrema fragilidade ao nível dos valores e das orientações filosófico-educativas e um acérrimo controlo ao nível da "implementação". Ou seja, substitua-se a aridez das ideias flácidas pela paranoia da fiscalização de indicadores, de preferência fixados em plataformas lucrativas para quem as transaciona: como se assim fosse possível vir em socorro de um tempo demasiado rápido, falho de memória e esboroado nas convicções; como se assim fosse possível compensar o desenraizamento ideológico e a falta de solidez nas ideias; como se assim fosse possível revivificar os escombros de um velho mundo.

Há que sair deste pântano ideológico. Este texto procura clarificar um conjunto de diretrizes filosóficas de carácter geral e outras de carácter mais específico relativas à temática da formação de recursos humanos para a intervenção artística/educativa a partir da primeira infância.

Por um lado, enunciar este conjunto de princípios poderá ajudar a compreender um conjunto de decisões relativas às ações do Projeto GermInArte. Por outro lado, espera-se que contribua para agregar os que, por entre a nebulosidade e o esvaziamento de sentido que caracteriza o atual contexto social e educativo, procuram uma estrutura de valores e um conjunto de ideias que guiem a sua ação.

Perante os vários colapsos – político e financeiro, em primeiro lugar, mas também económico, ambiental, familiar, educacional, social, moral – a que parece estar sujeita, a sociedade está em mutação rápida e

profunda. Estamos perdidos num mundo de desnorte. A precariedade e a transitoriedade corroem a confiança imprescindível para nos vincularmos, para nos planearmos como seres de amanhã. Perante esta "paisagem desmoronada", ergue-se o medo e um sentimento de incerteza, colocando em perigo o património frágil e invisível das relações humanas.

Há que subverter a realidade criando "espaços de utopia" ao serviço duma "pedagogia da consciência", com uma clara missão ética e filosófica (eventualmente política). Uma das características essenciais da espécie humana – ligada, de resto, à sobrevivência – é a sua capacidade de se relacionar, detendo a autodestruição. Educar a consciência de si e do outro é, assim, essencial para se descobrir panoramas alternativos.

[1] PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS GERAIS DO PROJETO GERMINARTE

Primeiro pressuposto: uma reflexão profunda relativa à construção de uma sociedade melhor e sobre os problemas que afetam o sistema social e educativo tem necessariamente de abordar o tema da primeira infância e da idade pré-escolar.

Não sendo objetivo deste texto fazer um levantamento da literatura neste âmbito, importa salientar que a primeira infância e a idade pré-escolar são as faixas etárias em que se aprende "mais" e "mais depressa". Este é um período crucial para o estabelecimento da arquitetura cerebral e as ligações emocionais que se estabelecem nestas idades são fundamentais para a saúde mental. Por isso, as problemáticas que afetam a primeira infância e a idade pré-escolar têm de ser abordadas de modo transversal, pensando na estimulação da criança nos seus diferentes aspectos de desenvolvimento.

Segundo pressuposto: a expressão artística tem uma especificidade própria, devendo ser equacionada dentro de objetivos educativos autónomos e equacionada no âmbito do direito a uma formação integral do ser humano.

A contemplação e a fruição artística oferecem possibilidades de transformação individual e de ritualização coletiva que fazem parte do desenvolvimento humano integral, tendo um papel insubstituível na construção de uma comunidade. São criadoras e mediadoras de conexões a que nenhuma outra experiência humana dá acesso. Por várias razões – nomeadamente as relativas ao desenvolvimento psicológico e à protocomunicação e ao alicerçar de vínculos afetivos e sociais – esta constatação assume uma importância maior quando se abordam temáticas relativas à primeira infância.

Terceiro pressuposto: as mudanças educativas e sociais fazem-se através do contributo individual de cada pessoa.

O investimento pessoal de cada agente social e educativo enquanto elemento de um sistema é fundamental para a transformação do modo de funcionamento do mesmo. Revisitando o conceito de "inscrição" de José Gil (2008), pensamos que é importante ajudar a recriar uma cultura de responsabilização e de *locus* de controlo interno, fazendo com que em diferentes papéis da atuação social cada cidadão se confronte com a sua possibilidade de contribuir para o bem social e para a melhoria da qualidade de vida a partir da infância.

Trata-se de uma consciencialização da importância do período da infância a par de uma consciencialização do poder operativo que, em diferentes papéis, qualquer cidadão tem. (Utilizamos a expressão "cidadão" – e não a expressão "famílias" ou "profissionais" – pois assumimos a infância como um espaço de construção social em que se cruzam atuações de carácter social e educativo de diferente natureza.)

Podemos transmitir esta mesma ideia citando o ator Yoshi Oida (2007): "Havia um famoso actor de Kabuqui, que morreu há cerca de 50 anos, que dizia: 'Posso ensinar-lhe o padrão gestual que indica olhar para lua. Posso ensinar-lhe como fazer o movimento da ponta do dedo que mostra a lua no céu. Mas, da ponta do seu dedo até à lua, a responsabilidade é inteiramente sua'" (p.158).

Quarto pressuposto: é urgente encontrar um sentido existencial quando se reflete sobre a essência da razão de ser da educação.

Vive-se atualmente numa sociedade de "paisagem desmoronada", caracterizada pela dúvida contínua, por uma rutura de valores e ideais sem a apresentação de alternativas, e por uma crescente precarização a nível social e económico o que, naturalmente, afeta o relacionamento humano e reflete-se no estado de várias instituições educativas. (Neste contexto, é natural que grassem sem impunidade extremismos ideológicos e de fé/religião, pois são fáceis agregadores de uma "tribo" dispersa, fragilizada, sem rumo. Somos seres sociais, gente solitária à procura de vínculos. Se não os encontramos na harmonia e na paz, procuramo-los no gregarismo da guerra. Somos seres perdidos em busca de uma fé. Se não encontramos solidez nas referências buscamos a anestesia na exacerbação e no excesso.)

Podemos questionar-nos acerca da "crise da escola", dos valores que orientam o rumo da nossa cultura e educação, ter dúvidas acerca dos modelos de organização que sustentam a nossa sociedade (desde a família à própria ideia de Estado democrático), etc. Mas uma coisa é certa: estamos biologicamente orientados para a procura do bem-estar – ou para a "busca do prazer", se quisermos invocar a mesma ideia com vocabulário freudiano.

Poucos serão os seres humanos incapacitados de ler, de acordo com os seus instintos humanos mais básicos, os códigos extremos

do bem-estar emocional de um bebé ou de uma criança. Esta capacidade revela aliás algo de mais profundo na natureza humana: queremos sobreviver e só o conseguiremos coletivamente, como seres compassivos e solidários com outros da mesma espécie. A empatia é um espelho.

Aonde queremos chegar? À ideia de que a capacidade de interpretar os códigos de bem-estar dos mais pequeninos nos deve acordar para a partilha de uma ética que nos parece ser resgatadora do desnorte da "paisagem desmoronada" em que estamos afundados. Temos de ir à razão de ser da educação em vez de ficarmos pelas suas manifestações epidérmicas. Os atos de aprender e ensinar (em sentido lato, em todas as dimensões da vida) têm, pois, de estar ligados a um sentido existencial que nos mostre o nosso lugar enquanto membros de comunidades cuidadoras.

Confrontar a nossa habilidade em descodificar os sinais de bem-estar emocional na infância com a ideia de educação como "construção de instrumentos de felicidade" (utilizando uma sábia expressão do escritor António Lobo Antunes[2]) é um primeiro passo para se refletir acerca da razão de ser da educação. Para que serve a educação se não for para fazer crescer melhores sobreviventes?

2 "O objectivo da educação é dotar as pessoas com instrumentos de construção de felicidade para a vida" – frase pronunciada numa conferência do escritor realizada na Fundação Calouste Gulbenkian.

[2] DIRETRIZES PARA UMA ATUAÇÃO NO ÂMBITO DE UMA FORMAÇÃO MEDIADA POR PRÁTICAS ARTÍSTICAS

Primeira diretriz: são necessários modelos plurais para poder inspirar a singularidade.

Na nossa perspetiva, a "paisagem desmoronada" é consequência de uma espécie de desertificação causada por modelos sociais e edu-

cativos assentes na massificação e na industrialização das relações humanas. O nosso trabalho com a primeira infância tem-nos mostrado quão evidentes são as diferenças individuais logo a partir do nascimento. No entanto, as respostas sociais e educativas encontradas tendem a ser normativas, tratando de forma igual aquilo que é diferente. É neste contexto que pensamos que, além de procurarmos trabalhar na humanização de modelos já existentes, o nosso contributo deverá ser o de abrir possibilidades e apontar caminhos que não tenham ainda sido testados, olhando para a formação de forma plural – no tipo de públicos-alvo, nos formatos de formação, na própria abordagem artística/pedagógica. Isto é, inspirar singularidades para que se possa respeitar a diferença, a originalidade e criatividade. Como dizia o Professor Agostinho da Silva (citamos de memória), "o ser humano não é feito para produzir mas para criar".

Segunda diretriz: são necessários modelos de qualidade excecional para inscrever referências de nível adequado.

Mesmo podendo não ser facilmente replicáveis, há que mostrar o que é possível fazer quando se dispõe de boas condições. Isto é, há que criar referências, um quadro valorativo que possa guiar, fazer ambicionar mais: a utopia a inspirar a procura e a exigência. Por outras palavras: fazem falta "faróis" na "paisagem desmoronada", modelos que possam trazer luz e apontar caminhos.

Terceira diretriz: são necessários modelos de "formação imersiva" para assegurar a incorporação de comportamentos.

Em trabalhos anteriores, tivemos oportunidade de refletir sobre a insuficiência de uma formação baseada sobretudo no conhecimento teórico (Rodrigues & Rodrigues, 2014). Efetivamente, não só não é linear que a aquisição de conhecimentos se reflita em cognições, como tam-

bém as cognições podem não se refletir necessariamente na ação. De acordo com a nossa experiência ao longo de múltiplas ações de formação, a melhor forma de inscrever um comportamento é através de vivências proporcionadoras de significados profundos, acompanhadas a par e passo por uma consciencialização reflexiva.

Isto é, o saber "acerca de" não garante que se faça a aplicação desse conhecimento e, menos ainda, que ele seja transferido para contextos de atuação. Assim, temos vindo a utilizar o termo "formação imersiva" para designar um tipo de processo de aquisição de competências (artísticas, educacionais, relacionais) através de experiências vividas em contextos de trabalho prático que vão colocando sucessivos desafios.

A formação deve, pois, ser eminentemente experiencial, oferecendo-se oportunidades para a assimilação de sensações/emoções/aprendizagens de forma incorporada (no sentido de "embodied cognition" ou "embodied feeling").

No caso da formação artística que advogamos, trata-se também de valorizar vivências em que os aspectos ligados à voz, ao movimento, à audição, à criação e às emoções são abordados de forma integrada, tendo em vista uma meta artística muito concreta – por exemplo, a criação e apresentação pública de uma performance para famílias e bebés – partilhada com artistas.

Esta ideia liga-se à ideia de "isomorfismo da formação": tende-se a reproduzir mais os ambientes e os modelos de aprendizagem vividos durante a formação do que aquilo que nos foi dito para fazermos.

Quarta diretriz: são necessários modelos de formação que criem novos contextos, ajustando os ideais à realidade.

Se, por um lado, pensamos ser necessário inovar, lançar novas ideias e práticas em termos de formação, estamos também conscien-

tes de que os contextos de trabalho dos formandos são uma realidade forte na sua vida quotidiana. Por outro lado, a nossa experiência tem demonstrado que o trabalho pedagógico realizado em termos de formação pode ser infletido durante a realização de estágios. Assim, deveremos também ser muito cuidadosos com o tipo de experiências efetuadas no terreno. Haverá situações em que os contextos de trabalho serão moldáveis, sedentos de transformação. Nesses, há que encontrar parceiros contagiantes e capazes de se deixar contagiar.

Não obstante, poderemos também pensar que há lugar para a emergência de novos contextos. Exemplos práticos: há vinte anos atrás não haveria contextos de "ateliers de música para Pais com bebés". Hoje, esse contexto está criado e pode ser trabalhado também. Em França existem as chamadas "maisons de l'enfance", que são lugares de informação/acolhimento/encontro destinados aos jovens pais de bebés e crianças, bem como aos profissionais da primeira infância. Talvez possamos olhar à nossa volta e verificar se há locais onde algo de semelhante se passa ou possa vir a ocorrer.

Há anos atrás, também, o Professor Colwyn Trevarthen apreciou o projeto BebéBabá (cuja primeira edição ocorreu em 2001), referindo quão fantástico seria se todas as famílias pudessem ter acesso a experiências como essa (Rodrigues, Rodrigues & Correia, 2008). Foi inovador fazer com que teatros e uma prisão acolhessem uma experiência de média duração em que se juntavam bebés, mães/pais, artistas, formadores, num misto de prática musical em comunidade, de experiência performática, social e educativa.

Aonde queremos chegar? À ideia de que não é suficiente intervir nos contextos, há que fazer emergir novas possibilidades de trabalho. Há que criar contextos.

E, para que tal aconteça, a intervenção tem de ser filosófica, ideológica (mesmo que a ideologia também tenha as suas esquizofrenias!).

No caso concreto de BebéBabá, não temos dúvidas em afirmar que o projeto teve repercussões nacionais e internacionais (sendo que o próprio projeto é também uma repercussão da disseminação em Portugal das ideias de Edwin Gordon desde 1994). Evidentemente, poder-se-á ir mais longe quando houver um efetivo diálogo entre as instituições e os agentes da cultura com as instituições e os agentes da educação. Quando o centro de interesse e o móbil da ação for o ideal do bem-estar das crianças e das famílias; quando a ética for de natureza "distributiva" em vez de "produtiva"; quando se deixar de dizer que é necessário estar-se no "mapa da competitividade".

Quinta diretriz: são necessários modelos de formação que valorizem o desenvolvimento pessoal e a qualidade da "presença".

Tradicionalmente, a formação é concebida valorizando aspectos funcionais e operativos. Cada vez mais parece-nos ser necessário optar por paradigmas diferentes baseados na qualidade humana intrínseca. É necessário resgatar uma ética fundada numa cultura de aprendizagem ao longo da vida, no espírito de iniciativa, na responsabilidade, no compromisso, na dedicação e na complementaridade da capacidade de ser líder a par da capacidade de trabalhar em grupo.

É neste sentido que o Projeto GermInArte resgata o conceito de "TransFormação", isto é, de desenvolvimento pessoal no sentido de apropriação e assimilação de técnicas, transpondo-as para o vivido, e no sentido ético do desempenho profissional, como um posicionamento de criatividade pessoal e de sentido de missão social.

Olhamos para a formação de agentes que lidam com a primeira infância com grande atenção relativamente aos aspectos de relacionamento. Sabemos que é no brincar, na exploração do mundo sensorial e motor que residem os alicerces para o modo de ser e para todas as aprendizagens futuras. E sabemos que para um profissional

ou um familiar da criança poder ser um "bom brincador/brincante" é necessário talento e contacto com boas experiências a este nível. Mas não é suficiente. É necessário, também, disponibilidade interior. Acreditamos que uma boa formação deve preparar no sentido de ajudar os formandos a encontrar essa mesma disponibilidade interior – generosidade, harmonia consigo próprio, significado e sentido no trabalho realizado. Para que isso possa ser transmitido às crianças e seja a marca relacional entre todos os que lidam com a infância.

Em suma, a formação de agentes que atuem ao nível da primeira infância passa por um acordar de potencialidades ao nível dos afetos e dos relacionamentos humanos: não precisamos de técnicos, precisamos de pessoas dedicadas à infância, para quem esse desafio constitua uma oportunidade de melhorar a sua "presença".

Sexta diretriz: são necessários modelos de formação que valorizem a transversalidade e a interdisciplinaridade.

A primeira infância atravessa múltiplos contextos de atuação (contextos relativos a cuidados sociais/educativos, de saúde, de justiça, culturais, familiares). Há que preparar para a versatilidade e o diálogo com esses diferentes contextos. A formação de agentes que utilizem práticas artísticas para lidar com a infância deve procurar ultrapassar as habituais dificuldades do saber territorializado do especialista. A verdadeira especialidade será um objetivo final, partilhado em diálogo com outros: a promoção do bem-estar do bebé, da criança.

Em GermInArte existe uma ideia transversal a todo o trabalho de formação, respeitante a uma dimensão filosófica acerca do papel psicológico e social da arte. Concretamente, as nossas experiências em trabalhos com Pais e bebés, ou em experiências de "música na comunidade", tem-nos mostrado que, muitas vezes, o mais relevante não é propriamente a prática artística em si mas a "agenda oculta" que é me-

diada através da interação artística estabelecida. Serão apenas duas faces da mesma moeda mas em termos de conteúdos de formação este é um aspecto muito importante a reter. Isto é, em GermInArte procuramos que as ações formativas concebidas se guiem por uma ética criativa, cujo ideal é a promoção do desenvolvimento social e humano a partir da primeira infância.

Sétima diretriz: são necessários modelos de formação que visem polinizar de curiosidade e motivação o trabalho conjunto de diferentes agentes.

É um lugar comum dizer-se que o mundo de hoje é rápido, célere, voraz. Claramente, nos dias de hoje há uma contradição entre a abundância de meios e a escassez de tempo reflexivo. Há muitos livros – mas como se abrem e se desvendam os seus mistérios, que diálogos e monólogos suscitam? Devia haver formações para se abrir livros e escutar música em conjunto com outros seres. Devia haver formações para transformar as letras em conhecimento vivo. Devia haver formações para, coletivamente, se aplaudir os seus encantos ou para se resmungar acerca do tempo que roubam à nossa necessária rapidez.

A "rapidez" – aqui invocada com toda a carga semântica que lhe é conferida por Calvino (1998) – é contraditória com a disciplina e persistência que uma formação artística ou educativa requerem. De qualquer modo, há um primeiro nível de encontro humano onde é possível todos sermos artistas, poetas e loucos. Há uma musicalidade ou uma "artisticidade" inata que permitem a partilha no exercício "democrático" da expressão artística – para o bem e para o mal.

É nesta linha de pensamento que se defende a ideia de que é importante disponibilizar para um número alargado de pessoas um vislumbre do que pode ser uma formação artística. Fazer chegar esse "vislumbre" a um número alargado de pessoas significa abrir as portas

de um mundo mágico que consola saber que existe. Se não se puder ir mais longe, desfrutando mais copiosamente desse mundo que se abriu, estar-se-á, pelo menos, melhor preparado para colaborar com a pequena parte de indivíduos que conseguiu aprofundar a sua formação.

No espaço-tempo da rapidez, pode haver lugar para a polinização coletiva. As flores e os frutos virão depois.

Oitava diretriz: são necessários modelos de formação que valorizem o brincar em espaços abertos, no exterior e em contacto com a Natureza.

Na "agenda oculta" de GermInArte inclui-se o propósito de nas nossas propostas artísticas ajudar a criar mais hábitos de contacto com a natureza e de realização de atividades que decorrem no exterior, estimulando o desenvolvimento sensorial e motor.

Esta foi, aliás, uma orientação por nós seguida em duas das ações de Formação Imersiva em Arte para a Infância ("Jardim Interior" e "Dabo Domo"), cujos processos formativos culminaram com uma performance realizada no jardim da Fundação Calouste Gulbenkian e à qual assistiram famílias com bebés.

Este foi um dos elementos distintivos da formação referida: a existência de uma apresentação final nos Jardins da Fundação Calouste Gulbenkian, além de conceder um sentido de meta final a todo o trabalho realizado, colocou os formandos perante o desafio de se estimular as famílias a terem um contacto estreito com as artes e com a Natureza (práticas que pensamos ser desejável inscrever nos hábitos das famílias).

Nona diretriz: são necessários modelos de formação que preparem grupos heterogéneos atuantes.

Há que encontrar modelos de formação que promovam o trabalho em equipa; que promovam o entendimento a partir de uma linguagem

partilhada; que promovam um discurso coletivo, construído a partir de contributos complementares; que promovam a cooperação rumo a uma meta comum.

Experiências anteriores – por exemplo, projetos como BebéBabá, Grande Bichofonia e Opus Tutti – mostraram-nos que a existência de uma meta artística no termo de um processo de trabalho pode estimular a coesão de um grupo. Mostraram-nos também quão poderosa pode ser a expressão não verbal na construção de um pulsar coletivo.

Encontremo-nos, pois, na respiração: no sopro partilhado que nos organiza e a que, por vezes, se chama Música. Reunamo-nos no silêncio e suas pausas que, depois, as palavras juntar-se-ão, deixando fluir as bases de um entendimento tácito, já consumado.

Sejamos pragmáticos: em muitas instituições educativas e culturais (nomeadamente em creches e jardins-de-infância) verifica-se uma preocupação com a planificação e a avaliação do trabalho. Mas será que não deveria, também, de forma regular, ser dedicado tempo a atividades capazes de proporcionar florescimento pessoal e "team building"?

Décima diretriz: são necessários modelos de formação que inscrevam harmonia e afeto.

Tendo presente a importância dos vínculos afetivos estabelecidos na primeira infância, há que trazer o tema do afeto para a formulação de propostas de formação dos profissionais que lidam com esta faixa etária. A preparação destes profissionais não se pode cingir à aprendizagem de conteúdos científicos (sobre teorias de desenvolvimento psicológico, por exemplo) ou de conteúdos técnico-funcionais (como organizar os espaços nas instituições, como mudar uma fralda, que cuidados deve haver na alimentação, a que sinais de alerta se deve estar atento, etc.).

Uma grande parte da literatura psicológica tem tratado da vinculação entre o bebé e um cuidador principal (mãe ou pai, normalmente). Mas, o que se sabe acerca dos processos de vinculação dos bebés cuidados em creches (face aos Pais e aos profissionais)? O que se sabe acerca da vinculação do próprio cuidador? Como é vivenciado pelos profissionais o processo de separação da criança? Como é que o cuidador se posiciona face à sua própria infância (em que medida essa vivência interfere na vinculação estabelecida)?

Qualificar profissionais que trabalham com esta faixa etária implica colocar a qualidade das relações humanas em primeiro plano, sejam as estabelecidas com os bebés, sejam as estabelecidas com todos os elementos do sistema social e educativo em que o bebé está inserido.

Em GermInArte optou-se pela designação "agentes sociais e educativos" de modo a abranger Pais, cuidadores, famílias, profissionais, crianças mais velhas e outros elementos da comunidade, procurando veicular a filosofia de que a educação e os cuidados na infância devem ser partilhados por comunidades afetuosas e cuidadoras. Na verdade, o que pode ligar todos estes "agentes sociais e educativos" é a qualidade dos seus afetos. O tema da ligação afetiva tem, pois, que ser trazido para a discussão acerca da formação dos profissionais – sejam educadores, músicos, outros artistas ou outros profissionais – que lidam com a infância. E tem de ser vivenciado no próprio processo de formação.

Em suma, em GermInArte a decisão estratégica de fundo passa por encarar este projeto como uma espécie de "tubo de ensaio" em que é possível alargar perspetivas no campo da formação. Em que há espaço para pensar fora dos cânones normais e conceber ofertas formativas alternativas.

Manifesto

GermInArte

São necessários modelos de formação que:

1. inscrevam harmonia e afeto
2. valorizem o desenvolvimento pessoal e a qualidade da "presença"
3. tenham qualidade excecional ainda que pareçam utópicos
4. sejam "imersivos" para assegurar a incorporação de comportamentos
5. criem novos contextos, ajustando os ideais à realidade
6. valorizem a transversalidade e a interdisciplinaridade
7. visem polinizar de curiosidade e motivação o trabalho conjunto de diferentes agentes
8. valorizem o brincar em espaços abertos, no exterior e em contacto com a Natureza
9. preparem grupos heterogéneos atuantes
10. sejam plurais para poder inspirar a singularidade

Formação Imersiva e Formação Transitiva em arte para a infância:

ideias subjacentes aos processos de trabalho

NOTA INTRODUTÓRIA

HELENA RODRIGUES
ANA ISABEL PEREIRA
PAULO FERREIRA RODRIGUES
PAULO MARIA RODRIGUES

No primeiro ano do Projeto GermInArte foram identificadas, a nível nacional e internacional, manifestas lacunas na oferta de formação de carácter artístico para profissionais que lidam com a primeira infância (0 a 3 anos de idade). Foram igualmente detetadas necessidades quer em termos de formação inicial quer no que se refere a formação ao longo da vida (formação contínua ou formação continuada, como também é usual dizer-se)[1].

De forma a ir ao encontro dessas necessidades, em GermInArte foram delineados e experimentados modelos formativos alternativos que permitissem uma maior abrangência de intervenção ao nível da formação contínua. O Projeto privilegiou, assim, a realização de ações de formação dirigidas a profissionais e estudantes de áreas com intervenção na infância (educadores de infância, professores de música, técnicos de educação, músicos e outros artistas, psicólogos, etc.). Embora o foco da intervenção sejam os profissionais, está presente a ideia de que é importante alcançar diversos elementos do sistema social e educativo que, de forma

1 No âmbito do "V Encontro Internacional Arte para a Infância e Desenvolvimento Social e Humano", em novembro de 2015, foi formado um grupo de trabalho para refletir sobre o tema "Formação e qualificação de recursos humanos para a primeira infância", visando (i) identificar iniciativas de formação existentes relacionadas com a primeira infância em geral e, especificamente, ao nível das práticas artísticas; e (ii) identificar necessidades de formação, avançando sugestões práticas exequíveis. O grupo foi constituído por Aida Figueiredo (professora auxiliar na Universidade de Aveiro), Ana Teresa Brito (membro do Conselho de Administração da Fundação Brazelton/Gomes-Pedro), Elisabete Heleno (educadora de infância), Inês Furtado (coordenadora pedagógica em jardim-de-infância), Liliana Marques (representante da Direção Geral da Educação / Ministério da Educação e Ciência), Madalena Wallenstein (programadora e coordenadora da Fábrica das Artes – CCB), Manuela Rosa (professora adjunta da Escola Superior de Educação de Lisboa), Maria Cristina Parente (professora auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho) e Maria Lúcia Santos (presidente da Direção da Associação de Profissionais de Educação de infância). Contou, ainda, com os coordenadores do Projeto GermInArte e com Luciana Leiderfarb como observadora externa. No texto elaborado por Luciana Leiderfarb sobre o V Encontro Internacional encontra-se uma síntese sobre as questões orientadoras do debate (O que existe? / O que queremos?) e os diversos âmbitos de reflexão (primeira infância, práticas artísticas, música, família, creche, formação).

direta ou indireta – pela via profissional ou pela via do parentesco e do relacionamento social –, podem influenciar o modo como se tratam questões relacionadas com a infância. Na análise sobre a realidade da educação e da infância, GermInArte assume, assim, uma visão sistémica, orientadora de uma prática holística e integradora.

Nesse sentido, foram concebidas duas modalidades de formação, designadas Formação Transitiva (de curta duração) e Formação Imersiva (de média duração). A primeira oferece uma sensibilização no domínio da música para a infância, sendo suficientemente ágil para poder circular por vários locais e abranger um maior número de profissionais; a segunda oferece possibilidades de maior aprofundamento e consolidação no domínio da arte para a infância.

[1] FORMAR E TRANSFORMAR: PERCURSOS E CONCEITOS

O conceito de "formação imersiva" começou por ser desenvolvido e apropriado pela Companhia de Música Teatral (CMT) entre 2006 e 2008, no projeto Grande Bichofonia.

Rodrigues e Rodrigues (2014) descrevem o modelo de trabalho da CMT como sendo uma criação de "constelações artístico-educativas". Esta forma de pensar a criação implica que se busquem continuamente novas formas de articulação entre aspectos artísticos, educativos e de desenvolvimento humano. O processo de criação pode estar em permanente expansão, adaptando-se às diferentes configurações que determinadas ideias ou materiais podem tomar em função dos públicos com quem e/ou para quem se trabalha.

Por exemplo, a constelação Grande Bichofonia é constituída por um processo de formação, uma peça músico-teatral, a publicação "Enciclopédia da Música com Bicho" (um conjunto de seis livros e seis CD, cujo conteúdo pedagógico está ligado à teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon e cujo conteúdo musical e artístico está na base do guião da peça), o livro "Arte de Ser Professor" e o respetivo documentário. Ou seja, os vários conteúdos interligam-se e adaptam-se em função dos diferentes contextos e destinatários das várias componentes dessa constelação artístico-educativa.

Nesta mesma publicação, os autores defendem que "os processos de sistematização cognitiva e fruição emocional e artística devem ocorrer par a par e em diálogo constante" (Rodrigues & Rodrigues, 2014, p.155). A vivência musical deve, pois, ser inscrita no corpo a partir do próprio corpo e a formalização de conceitos deve decorrer da experiência.

Surge, deste modo, a necessidade de um modelo de formação que assegure a incorporação de comportamentos, o que se acredita só ser possível através de uma consciencialização fundada em vivências emocionalmente significativas, com forte envolvimento pessoal. Isto é, apenas o saber "acerca de" não garante que se faça a aplicação desse conhecimento.

A expressão "formação imersiva" designa, pois, um processo baseado na aquisição de competências – artísticas, educacionais, relacionais – através da experiência prática, num contexto real capaz de colocar sucessivos desafios com oportunidades para a assimilação de sensações e aprendizagens, de forma experiencial e com forte significação emocional.

O conceito de "formação imersiva" remete, sobretudo, para a qualidade do processo. Não obstante, a existência de metas artísticas concretas é, também, uma parte significativa de impregnação desse processo de trabalho nos formandos. Por isso, tal como no projeto Grande

Bichofonia, as experiências de Formação Imersiva concebidas em GermInArte incluem a apresentação pública de uma performance final.

Todas as experiências de formação que têm vindo a ser implementadas desde a Grande Bichofonia, em especial as desenvolvidas no âmbito do projeto Opus Tutti – como, por exemplo, "Um Plácido Domingo", "Peça a Peça Itinerante", "Arte da Lúdica" e "Babelim" – demonstram que construir um espetáculo também fomenta o sentido da afinação do grupo e estimula o relacionamento interpessoal.

Nas perspetivas de formação adotadas em GermInArte são de destacar, assim, três ideias fundamentais: (i) a natureza das competências artísticas e educativas a adquirir; (ii) a cognição incorporada (no sentido de "embodied cognition" ou "embodied feeling"); e (iii) o isomorfismo pedagógico.

[1.1] Natureza das competências artísticas e educativas a adquirir

No que respeita à aquisição de competências, pretende-se que cada formando (educador ou artista) caminhe no sentido de encontrar e/ou aprofundar a sua própria voz. Para tal, em GermInArte tem havido a preocupação de oferecer propostas educativas diversificadas, capazes de permitir a abertura de perspetivas. Isto é, sob a influência de ideias de Gordon (2000a) – que defende que, à semelhança do que sucede na aprendizagem de uma língua, na aprendizagem musical é importante a exposição a exemplos musicais diversificados e contrastantes –, assume-se ser importante expor os formandos a diferentes vocabulários didáticos e estéticos. A aquisição de repertórios musicais e pedagógicos variados e complementares é um ponto de partida para que cada formando vá criando, ampliando ou redefinindo a sua própria identidade, desenhando o seu próprio percurso profissional.

Na formação de agentes que lidam com a primeira infância – e utiliza-se aqui o termo "agentes" para assim abranger não só diferentes profissionais como também os Pais e demais cuidadores – é fundamental encarar, com grande atenção, aspetos sociais e de relacionamento humano. Não é por mero acaso que as competências relacionais fazem parte do leque de competências visadas. Procura-se fazer face a um dos problemas muitas vezes detetados em ambientes de trabalho que se traduz na dificuldade de as pessoas trabalharem em equipa.

Na essência, mais do que um processo de "formação", busca-se um processo de "TransFormação" (de desenvolvimento pessoal no sentido de apropriação e assimilação de técnicas, transpondo-as para o vivido) e de assunção de um sentido ético (do desempenho profissional como um posicionamento de criatividade pessoal e de sentido de missão social).

[1.2] Aprendizagem incorporada

Os fundamentos relacionados com o termo "embodied cognition" começaram por surgir em trabalhos de figuras como Heidegger, Piaget, Vygostsky, Merleau-Ponty ou Dewey, datando, por isso, da primeira metade do século XX. Não obstante, tem sido verificado um grande desenvolvimento na investigação desta área da ciência na última década (Wilson & Foglia, 2017). De forma simplificada, defende-se que o corpo influencia a mente e não apenas o inverso, o que contrasta em absoluto com o dualismo cartesiano no século XVII, segundo o qual existe uma grande diferença entre a alma, que é pensamento, e o corpo, que é extensão (Descartes, 1990). Assim, a investigação sobre "embodied cognition" postula que a compreensão dos processos cognitivos passa necessariamente por se compreender a sua íntima ligação com as áreas motoras – que podem gerar ações – e as áreas sensoriais – que fornecem informações sensoriais sobre o ambiente externo (Schneegans & Schöner, 2008).

Lakoff e Jonhson (2003), na área da linguística cognitiva, espelham este conceito de forma sublime na sua publicação "Metaphors We Live By". O ser humano pensa metaforicamente e essas metáforas refletem uma "embodied experience". Os autores argumentam que a maior parte da nossa linguagem provém das interações físicas que ocorrem nos primeiros anos de vida e que, também por esta razão, as metáforas são mais do que meras ferramentas literárias: são conceptuais na sua natureza e representadas fisicamente no cérebro. Na mesma publicação, os autores argumentam que o circuito metafórico presente no cérebro pode afetar os comportamentos.

Neste contexto, cabe recordar que existe comunicação antes da fala. Vemos nos primeiros movimentos e nas primeiras vocalizações a manifestação de uma "musicalidade comunicativa" (Malloch & Trevarthen, 2009), que estabelece as primeiras relações com o mundo exterior. É algo que faz parte do "equipamento de base" com que o recém-nascido transmite a sua necessidade de interagir e criar laços com outros seres da sua espécie.

A existência de comunicação, antes da aquisição da linguagem falada propriamente dita, é algo facilmente constatado quando se reflete sobre a forma como os bebés e as crianças se comportam em contextos de prática musical ou em criações artísticas dirigidas à infância. Nestas situações, é muito interessante observar e interpretar os códigos de comunicação não verbal presentes, podendo concluir-se que existem verdadeiras "narrativas corporais" por parte dos bebés que são bem elucidativas das suas capacidades e intenções comunicacionais. Com base em observações colhidas em vários contextos de prática musical, podemos afirmar que, numa sequência de respeito pela natureza e organicidade do corpo, este está preparado para "dançar" antes de andar e para "cantar" antes de falar.

Por outro lado, em várias abordagens educativas e psicoterapêuticas, tem sido demonstrado que o trabalho integrado de corpo e voz mobiliza recursos expressivos de carácter não verbal, facilitando processos de desenvolvimento pessoal e de transformação interior. Por vezes, antes de se passar ao registo verbal, é necessário regressar a esse estado inicial de predisposição para a conexão e reaver o "equipamento de base". Há que desbloquear o arquivo das memórias, resgatar a vida emocional inscrita no corpo, levando-o a funcionar como propulsor da vitalidade e da amorosidade nas relações humanas.

Em suma: a vida emocional inscreve-se no corpo e é nele arquivada para memória futura. Muito frequentemente, as linguagens não verbais (matéria-prima das expressões artísticas) facilitam o acesso aos subterrâneos da consciência, dos fundamentos das relações humanas e da comunicação. Por isso, nos processos de formação de GermInArte, o trabalho integrado de escuta, corpo e voz, baseado numa exploração livre e lúdica, assume um lugar muito relevante: pode resgatar-se e reconstruir essas memórias sem, no entanto, o fazer de forma exposta ou explícita.

Uma parte substancial da comunicação humana é de natureza não-verbal. Assim, o gesto e a voz (na sua expressividade, timbre, entoação, prosódia) surgem como "instrumentos" altamente relevantes na comunicação humana. Acontece que, se os discursos produzidos pela voz e pelo corpo (discursos em sentido amplo, abrangendo todas as vertentes comunicacionais) influenciam qualquer relação humana, possuem um impacto ainda maior na interação social estabelecida com bebés e crianças pequenas.

Efetivamente, a interação com o mundo exterior das crianças de zero a três anos de idade estabelece-se através de relacionamentos significativos em que a voz e o contacto corporal têm uma importância primordial. Uma grande parte das aprendizagens das crianças (em

especial das mais pequeninas) ocorre de forma implícita, através de contactos íntimos sussurrados por matizes de voz, corpo e movimento.

A compreensão do significado das palavras propriamente ditas sucede-se à apreensão de um conjunto mais vasto de intenções e significados, presentes em interações de natureza multimodal. As palavras são códigos sonoros que ajudam a "etiquetar" os pensamentos/ /sentimentos, e o próprio pensamento/sentimento pode complexificar-se em função do vocabulário existente. Mas, na sua essência, a aquisição da linguagem é de natureza musical (a primeira relação com as palavras é do domínio do sonoro; as palavras têm um sabor sensorial). Para uma criança na primeira infância, o mundo exterior está cheio de acontecimentos, e a linguagem falada, tal como a música, é uma torrente de caos sonoro. A não ser que outros seres da mesma espécie ajudem a agrupar a informação, a criar rotinas, a identificar repetições, a construir estruturas temporais. Enfim, a não ser que num processo de interação outros seres partilhem significados. Como afirma Trevarthen (2013): "The creation of a narrative in dialogue requires that two individuals attend to and appreciate each other's expressive acts, following the path of their separate intentions with sympathetic engagement" (p.198).

Por outras palavras, e retomando o conceito de "embodyment", as primeiras experiências educativas são transmitidas de forma altamente incorporada: muito do que as crianças entre os zero e os três anos de idade aprendem, é fruto das suas próprias observações, é fruto do "contágio" com cuidadores que funcionam como modelos e que as podem fazer (ou não) despertar para os estímulos e narrativas do mundo exterior.

Nos últimos tempos tem-se destacado a importância da "inteligência emocional" na realização dos indivíduos. Nunca será demais lembrar que as bases dessa mesma "inteligência emocional" se ali-

cerçam na primeira infância (se não antes), numa altura em que a qualidade das interações sociais estabelecidas tem uma importância fundamental.

Por estas razões, no programa de trabalho de cada uma das semanas de Formação Imersiva concebidas no âmbito do Projeto GermInArte, é dado um grande destaque ao trabalho de voz e movimento, à escuta, à improvisação musical (mais assente na recaptura de um espírito de "brincar" e de descoberta de capacidades expressivas do que na aprendizagem de conteúdos musicais em sentido estrito) e à criação transdisciplinar.

Embora estas vivências possam vir a ser transferidas para a interação com bebés e crianças, o enriquecimento e o bem-estar dos formandos é, por si só, o foco da formação.

Esta é uma das diferenças distintivas na nossa forma de conceber a formação: não se pretende ensinar "técnicas para brincar" ou "receitas musicais"; em sua vez, acredita-se que a qualidade vibratória da voz, do som e do movimento são vias de acesso para a redescoberta de uma "pulsão de ludicidade", de uma expressão musical orgânica. Profissionais mais felizes encontram dentro de si próprios a "vontade de brincar", a "musicalidade comunicativa" (Malloch & Trevarthen) e a "didáctica intuitiva primária" (Papousek, 1996) necessárias para estabelecer bons relacionamentos com os mais pequeninos.

Pretende-se, em suma, que os formandos internalizem experiências positivas – estas refletir-se-ão na qualidade das relações humanas estabelecidas.

[1.3] Isomorfismo pedagógico

No domínio da formação de professores, a ideia de isomorfismo pedagógico significa que, durante a formação, os formandos vivem experiências semelhantes àquelas que deverão promover e organizar

autonomamente durante o exercício das suas atividades profissionais (Chippano, 1986). Como refere Ferry (1983), em resultado desse mesmo isomorfismo, os modelos vivenciados e observados pelos formandos tendem a impor-se como modelos de referência. Os efeitos verificam-se em termos de estruturação e impregnação, de forma mais veemente que o discurso (o conhecimento teórico propriamente dito) subjacente.

Em GermInArte, o conceito de isomorfismo está presente na conceção das iniciativas de formação: por um lado, caracterizam-se por uma componente vivencial muito forte (vivido simultaneamente por formandos e formadores), por outro lado, as propostas de trabalho veiculam uma filosofia eclética, sendo os aspectos ligados à voz, ao movimento, à criação e às emoções abordados de forma integrada. Em suma, as propostas de trabalho são concebidas de modo a que a intensidade do processo formativo origine a interiorização das suas premissas. Desta forma, as propostas de trabalho poderão, na sua essência, ser transferidas com maior naturalidade e organicidade para os contextos de atuação profissional dos formandos.

[2] DO PLANO À VIVÊNCIA, DA VIVÊNCIA À REFLEXÃO

Com base nos princípios enunciados foram concebidas e experimentadas duas modalidades de formação:

(i) a "Formação Imersiva em Arte para a Infância", com uma duração de 40 horas, decorrendo durante uma semana, no mês de julho, nas instalações da Fundação Calouste Gulbenkian, cujas três edições foram denominadas, respetivamente, "Jardim Interior" (2015), "Caleidoscópio" (2016) e "Dabo Domo" (2017);

(ii) a "Formação Transitiva em Música para a Infância", com uma duração de 9 horas, decorrendo durante dois sábados, tendo-se realizado quatro edições, cada uma delas em diversos locais do país (Edição Piloto, novembro de 2016; Edição da Primavera, 2017 e 2018, Edição de Outono, 2017 e 2018). Esta formação é composta por três módulos de formação, com três horas cada, designados "Colos de Música", "BebéPlimPlim" e "Super-Sonics".

Ambos os processos formativos têm como destinatários: músicos, artistas de outras áreas, professores e educadores com interesse pela criação e/ou intervenção artística em contextos de interação com bebés e crianças (0-6 anos).

Tendo como finalidade comum proporcionar aos formandos vivências musicais capazes de enriquecer a sua interação com bebés e crianças, cada uma das formações oferece experiências no âmbito do desenvolvimento pessoal, do desenvolvimento relacional e do desenvolvimento musical e artístico.

Mais concretamente, para o caso da Formação Imersiva foram traçados os seguintes objetivos:

- aprofundar capacidades musicais e de interação social;
- ter acesso a experiências de cruzamento entre linguagens artísticas;
- alargar conhecimentos práticos e teóricos no âmbito da intervenção musical na primeira infância;
- vivenciar experiências artísticas de carácter estético e educativo diversificado, participando no processo de criação de uma performance final;
- colaborar com profissionais com diferentes perfis de intervenção na primeira infância;
- consolidar processos de autonomia, iniciativa e reflexão no âmbito da criação artística para a infância.

Para o caso da Formação Transitiva foram traçados os seguintes objetivos:

- conhecer as potencialidades educativas dos vários fascículos do "Manual Para a Construção de Jardins Interiores";
- explorar recursos comunicacionais ao nível do corpo, da voz e da utilização de recursos sonoros não convencionais;
- saber utilizar repertório musical e de movimento em diferentes contextos educativos;
- fruir momentos significativos de interação musical;
- estabelecer contacto com outros profissionais que lidam com a infância em diferentes contextos.

[2.1] O "Manual Para a Construção de Jardins Interiores" como suporte de formação

Salienta-se que ambas as ofertas formativas – quer as de Formação Imersiva como as de Formação Transitiva – são alicerçadas nas publicações de "Manual Para a Construção de Jardins Interiores". Editada pela Fundação Calouste Gulbenkian, esta é uma das publicações resultantes do projeto Opus Tutti – Práticas artísticas na criação de raízes sociais e educativas (2011-2014), sendo constituída por um conjunto de sete fascículos e cinco CD, abrangendo uma perspetiva educativa e musical eclética.

O nome da publicação é elucidativo da sua finalidade: a expressão "construção de jardins interiores" apela ao poder transformador da arte; a expressão "manual" revela a possibilidade de estar nas "mãos" de cada educador e/ou artista ir buscar à publicação ferramentas para a criação de iniciativas de intervenção artísticas e educativas.

As ações de formação concebidas em GermInArte têm, pois, este suporte. Em consonância com o espírito daquela publicação, procu-

ram veicular diferentes perspetivas estéticas e educativas através de vivências musicais significativas.

As Formações Imersivas "Jardim Interior", "Caleidoscópio" e "Dabo Domo" renovam, deste modo, as sementes lançadas pelo projeto Opus Tutti, uma vez que os materiais da publicação constituem matéria de inspiração para o processo de trabalho.

Por sua vez, cada um dos módulos da Formação Transitiva encontra a sua inspiração na especificidade artística e didática dos fascículos "BebéPlimPlim", "Colos de Música" e "Super-Sonics". Trata-se de um "puzzle" formativo que pretende proporcionar um conhecimento vivo do conteúdo dos materiais publicados e oferecer perspetivas educativas complementares que apoiem a intervenção artística na infância, chamando a atenção para a existência de diferentes possibilidades de relacionamento com a Música.

Mais concretamente, o módulo de formação "Super-Sonics" tem como princípios-base a ideia de paisagem sonora e de fazer música com sons quotidianos. Propõem-se atividades de escuta tímbrica, composição e performance musical com recursos sonoros não convencionais, valorizando o seu potencial expressivo e inclusivo. Escutar, tocar, descobrir e utilizar recursos sonoros não convencionais são elementos nucleares deste módulo.

O módulo "BebéPlimPlim" tem como princípios-base a ideia de musicalidade comunicativa. Propõem-se atividades de escuta ativa, movimento e prática vocal, enquanto matéria-prima para um trabalho de desenvolvimento pessoal ao nível da interação humana. Escuta, movimento e paisagem vocal são elementos nucleares deste módulo.

Por fim, o módulo "Colos de Música" tem como princípios-base a teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon e a conceção da música como instrumento de comunicação. Propõem-se atividades de movimento, de exploração vocal e de aprendizagem de canções

e cantos rítmicos. Canções e cantos rítmicos, corpo e audiação são elementos nucleares deste módulo.

[2.2] Breve nota acerca de RIA

Conforme anteriormente referido, as iniciativas de formação concebidas no âmbito do Projeto GermInArte pretendem abordar dimensões de desenvolvimento pessoal dos formandos e aspectos de aprendizagem que vão além dos estritamente cognitivos. Assim, os desafios de reflexão propostos aos formandos – transversais a todas as sessões e mais aprofundados no momento Ecos do Dia, parte integrante do plano de trabalho diário de "Dabo Domo" – fazem transparecer isto mesmo.

Mais concretamente, tem-se vindo a utilizar um modelo cujo acrónimo é RIA e que significa: Resuma, Introspecione e Acrescente = Relato + Interiorização + Autonomia. Isto é, após as vivências práticas proporcionadas, sugere-se aos formandos que resumam e relatem as experiências vividas. Pede-se, ainda, que reflitam sobre os processos vivenciados, sentindo-os e descrevendo-os na primeira pessoa. Isto é, que façam uma análise introspetiva e interiorizem os processos vividos. Finalmente, incentiva-se a iniciativa própria de cada formando, de forma a irem mais além, numa pesquisa autónoma que permita acrescentar algo ao que viveram e aprenderam.

O que fica de Germ

II

InArte

Projeto GermInArte:

uma história de quatro anos

HELENA RODRIGUES
PAULO FERREIRA RODRIGUES
PAULO MARIA RODRIGUES

De forma breve e seguindo a linha cronológica do Projeto GermInArte, apresenta-se o trabalho desenvolvido entre 2015 e 2018. Para facilitar uma visão global do Projeto, as tomadas de decisão e concretizações de GermInArte são aqui referidas de forma sumária. Nos restantes capítulos desta segunda secção da presente publicação descreve-se com maior detalhe os procedimentos, reflexões e resultados das iniciativas estruturantes de GermInArte.

ANO ZERO (2015): DEFINIÇÃO DE ESTRATÉGIAS, MÉTODOS E EQUIPAS

O primeiro ano do Projeto GermInArte, denominado Ano Zero, foi essencialmente dedicado ao amadurecimento de opções estratégicas de âmbito teórico-prático, à preparação de materiais, ao estabelecimento de parcerias e à prospeção de aspectos relativos à programação das atividades a implementar posteriormente. Isto permitiu elaborar um plano de ação conciso, a realizar nos dois anos seguintes, deixando para o último ano do projeto o trabalho relativo a publicações e a uma disseminação mais alargada.

Assim, esta etapa correspondeu a uma fase de caracterização da formação existente relacionada com a primeira infância, quer no sistema de ensino quer à margem da educação formal. Em concreto, foram identificadas manifestas lacunas na oferta de formação de carácter artístico para profissionais que lidam com crianças dos zero aos três anos de idade. Esta situação verificava-se tanto a nível nacional como a nível internacional, tendo-se chegado a um diagnóstico de

necessidades formativas, especificamente no que concerne ao domínio da música e da sua articulação com outras linguagens artísticas.

Foi, então, definido um modelo de trabalho (FIG.1) que serviu de estrutura orientadora para as tomadas de decisão e o subsequente desenvolvimento do Projeto GermInArte. Como se pode observar, a estrutura de trabalho foi suficientemente flexível para permitir integrar soluções alternativas e diversas. O constante ajustamento entre as ações desenvolvidas ao longo do projeto e as necessidades e respostas dos participantes, quer a nível individual quer de âmbito institucional, foi uma marca decisiva na forma de construir GermInArte.

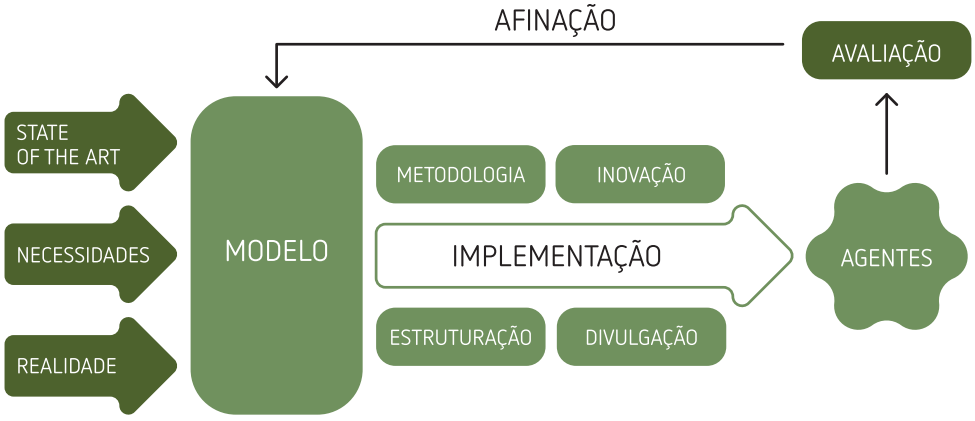


FIG. 1. Modelo orientador do Projeto GermInArte

De acordo com o previsto, no Ano Zero recolheu-se informação útil para a conceção e planeamento das ações de formação posteriormente implementadas. Para além do trabalho reflexivo e de investigação realizado pelos membros da equipa do Projeto, duas atividades estruturantes realizadas em 2015 – Formação Imersiva

"Jardim Interior" e "V Encontro Internacional Arte para a Infância e Desenvolvimento Social e Humano"[1] – contribuíram decisivamente para a clarificação de várias aspectos relevantes para um conjunto de estratégias e de decisões futuras.

A semana de formação "Jardim Interior" (realizada entre 6 e 13 de julho) foi muito rica do ponto de vista da definição da filosofia do projeto, tendo-se revelado matricial na definição do modelo de Formação Imersiva, timbre do Projeto GermInArte. Dado o seu alcance, será objeto de uma abordagem mais detalhada no capítulo desta publicação dedicado à "Formação Imersiva em Arte para a Infância".

Por sua vez, a quinta edição do Encontro Internacional Arte para a Infância e Desenvolvimento Humano, realizado a 14 de novembro nas instalações da Fundação Calouste Gulbenkian, incluiu (i) um programa de trabalhos aberto ao público em geral e (ii) a realização de um *focus group*, com a participação de doze profissionais de diferentes áreas relacionadas com a educação e a arte para a infância, a quem se propôs refletir acerca do que existia e do que se queria para a formação e qualificação de recursos humanos para a primeira infância (ver, também, o capítulo "Formação Imersiva e Formação Transitiva em arte para a infância – ideias subjacentes aos processos de trabalho" da presente publicação).

O contacto com esses pares foi relevante para uma visão alargada acerca do "state of art" e para a "afinação coletiva" que se pretendia no sentido do "superior interesse da criança". Para além da recolha de informação que este convite permitiu reunir, o envolvimento desses profissionais no grupo de trabalho contribuiu para se criarem sinergias úteis em termos da planificação das ações futuras de GermInArte.

Interessou-nos fazer uma análise sobre a adesão ao V Encontro Internacional, de forma a sustentar a sua viabilidade futura. Assim, foram registadas 114 inscrições *online*, tendo comparecido no Encontro

1 A realização do Encontro Internacional Arte para a Infância e Desenvolvimento Social e Humano foi uma constante durante o Projeto Opus Tutti, também financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian. Por sua vez, a primeira edição destes Encontros Internacionais, ocorrida em 2011, surgiu na sequência do Colóquio Internacional Música, Comunicação e Desenvolvimento Humano, realizado a 8 e 9 de abril de 2010 na Fundação Calouste Gulbenkian. Os Encontros realizados durante GermInArte contaram com a presença da jornalista Luciana Leiderfarb que, na qualidade de relatora, apresenta num dos capítulos desta publicação a sua leitura pessoal sobre os mesmos.

88 desses participantes (77,2 %). Foram ainda realizadas mais 18 inscrições presenciais, o que correspondeu a um total de 106 presenças (87 mulheres e 19 homens). Uma parte significativa dos participantes tinha área de residência no concelho de Lisboa (43,4%) sendo, no entanto, de realçar, a presença de participantes de zonas muito diversificadas do país (56,6%). Considerando os participantes por grupo etário, registou-se uma maior tendência para as idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos (50,9% dos presentes), sendo que 36,8% dos participantes apresentava idades superiores a 40 anos e 12,3% tinha idades inferiores a 31 anos. Analisando a distribuição dos participantes por atividade profissional, destacou-se a tendência para a presença de educadores de infância (27,4%), de professores de música (27,4%) e de estudantes (13,2%), para além de professores de outra área que não a música (15,1%), de artistas de várias áreas (6,6%), de psicólogos (4,7%) e de outras ocupações profissionais (5,6%).

Em suma, no final do Ano Zero, decidiu-se que a realização anual de uma semana de formação e a realização de um Encontro Internacional deveriam tornar-se atividades estruturantes na vida do projeto[2].

2 Os programas dos quatro encontros Internacionais realizados durante o Projeto GermInArte podem ser consultados em http://www.musicateatral.com/germinarte.

ANO UM (2016): ESTUDOS NO TERRENO, PROGRAMAÇÃO E AÇÕES DE FORMAÇÃO

Com base no trabalho preparatório do ano anterior, no primeiro semestre de 2016 fez-se a programação estratégica de ações e *workshops*, num compromisso equilibrado entre exploração e consolidação de experiências e públicos-alvo a atingir.

No plano apresentado para o Ano Um ficou estabelecido que a intervenção do Projeto GermInArte deveria situar-se sobretudo ao nível

da formação continuada, procurando responder a diferentes tipos de necessidades formativas. Assim, o Projeto GermInArte estabeleceu à partida dois tipos de iniciativas de formação que foram, na altura, descritas como "formação imersiva" e "formação pontual".

À semelhança do que havia sucedido em 2015, o trabalho desenvolvido em 2016 centrou-se na conceção e implementação de uma semana de Formação Imersiva – designada "Caleidoscópio" – e na conceção de uma modalidade de "formação pontual".

A obra "Manual Para a Construção de Jardins Interiores" (MCJI), oportunamente publicada pela Fundação Calouste Gulbenkian em 2016, revelou-se um precioso suporte para a conceção e planeamento de ambas as iniciativas de formação. Assim, foi constituído um grupo de trabalho[3] envolvendo autores e colaboradores que tinham estado presentes em várias das propostas e ferramentas de trabalho subjacentes a essa publicação. O intuito foi construir módulos de formação associados a cada uma das quatro publicações do MCJI – "BebéPlim-Plim", "Super-Sonics", "Raps&Rimas" e "Colos de Música" (incluindo aqui, também, os fascículos "Colo dos Bichos" e "Colo da Terra") sendo que, idealmente, cada formador da "formação pontual" poderia ser capaz de veicular a informação/formação subjacente a cada uma destas publicações, representativas de abordagens estéticas e pedagógicas diferenciadas.

Foi delineado um processo de trabalho lógico e fundamentado que nos levaria da conceção à experimentação do modelo. Estabeleceu-se uma base de trabalho em grupo, em que se discutiu, experimentou, criticou, reformulou várias ideias para quatro blocos de atividade de 3 horas cada, construídos a partir de cada uma das publicações já mencionadas. A ideia era criar experiências de 3 horas, associadas aos "temas" abordados em cada uma das publicações do MCJI, dirigindo-as a um público heterogéneo (educadores, artistas,

3 O grupo de trabalho foi constituído por Ana Isabel Pereira, António Rodrigues, Fernanda Lopes, Filipe Lopes, Helena Rodrigues, Henrique Fernandes, Joaquim Branco, Paulo Ferreira Rodrigues e Paulo Maria Rodrigues. Além de uma relação profunda com a "matéria" em termos de experiências no âmbito de participações prévias em trabalhos da Companhia de Música Teatral, do projeto Opus Tutti ou do próprio Projeto GermInArte, ou com a publicação propriamente dita, as pessoas do grupo mencionado possuíam um conjunto significativo de experiências profissionais tendo em conta o público-alvo de GermInArte. O "curriculum coletivo" do grupo confirmou-se notável, quer em termos de relação profunda com a "matéria científica", como por um conjunto significativo de experiências profissionais prévias em contextos de intervenção artística e educativa.

cuidadores) cuja atividade profissional se relacionasse com a primeira infância.

A questão de saber se deveríamos pensar nestas experiências como dirigidas a um público-alvo heterogéneo ou especializado foi debatida, tendo-se chegado à conclusão de que o mais relevante seria haver um elemento aglutinador entre profissionais – pretender criar o espírito de trabalhar em conjunto, partilhando o objetivo de se trabalhar com a primeira infância, seria o mais importante. Dada a brevidade destas formações, este deveria ser um aspecto relevante a considerar.

Uma experiência de 3 horas, juntando no mesmo espaço profissionais com diferentes perfis poderia contribuir para o diálogo e para a construção de oportunidades de cooperação entre profissionais. Mais do que formar (ninguém forma ninguém em 3 horas), queríamos despertar, sensibilizar, provocar encontros significativos. No fundo, proporcionar diferentes formas de ouvir, fazer, criar música (senso lato, entenda-se sobretudo por música a capacidade de comunicar de forma não verbal através do som e do corpo) e formas de estar que materializariam a ideia de "cluster" oportunamente defendida nas linhas de orientação filosófica de GermInArte.

As propostas surgidas por parte de cada potencial formador convidado a fazer parte do grupo de trabalho e, também, a participar na semana de Formação Imersiva "Caleidoscópio" (realizada entre 18 e 23 de julho), foram previamente experimentadas em sessões-piloto realizadas no Laboratório de Música e Comunicação na Infância do CESEM, com estudantes (grande parte dos quais alunos do Mestrado em Ensino de Educação Musical do Ensino Básico da FCSH) e outros participantes voluntários. Para além do *feedback* dos coordenadores do Projeto, houve ainda a possibilidade de contar com o *feedback* dos próprios participantes na sessão, num diálogo desafiante e construtivo.

Assim, as propostas de formação (guiões ou protocolos) foram sucessivamente testadas e remodeladas pelo grupo de trabalho, tendo sido integradas na semana de Formação Imersiva "Caleidoscópio". Esta semana reafirmou o potencial desse modelo mais intensivo. Uma abordagem mais detalhada sobre "Caleidoscópio" pode ser encontrada no capítulo desta publicação referente à Formação Imersiva em Arte para a Infância.

Em suma, no Ano Um, ao modelo de Formação Imersiva já existente acrescentou-se um modelo formativo de curta duração. Isto foi possível graças a um grande investimento na formação de formadores e à possibilidade de realizar várias experimentações, que resultaram em sucessivas reformulações ao nível da conceção da dinâmica e conteúdos dessas sessões de curta duração.

Após esta fase preparatória, considerou-se que o modelo da Formação Transitiva era viável e pertinente, tendo sido então designado como "Formação Transitiva Música para a Infância". No final do Ano Um – e antes de ser colocada em circulação pelo país – a Formação Transitiva foi alvo de um estudo-piloto que permitiu a sua testagem em contexto real e a afinação de detalhes processuais. Dadas as características particulares deste processo, a Formação Transitiva será objeto de uma abordagem mais detalhada num capítulo específico desta publicação.

Como previsto, o Ano Um incluiu ainda o "VI Encontro Internacional Arte para a Infância e Desenvolvimento Social e Humano", concretizado em 29 de Outubro, com a presença de 104 participantes (96 mulheres e 8 homens). Tal como no V Encontro Internacional embora grande parte dos participantes fossem provenientes do concelho de Lisboa (45,2%), a maioria dos presentes deslocou-se de diferentes zonas do país (54,8%), o que constitui um bom indicador da atratividade do Encontro. Neste contexto, há que registar como um aspecto

muito positivo as inscrições terem sido gratuitas, dadas as condições criadas pelo financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian.

Considerando a caracterização dos participantes por grupo etário, 38,5% apresentava idades até aos 30 anos e 26% tinha idades compreendidas entre 31 e 40 anos, enquanto que 18,3% dos presentes apresentavam idades superiores a 40 anos e 17,3% tinham entre 41 e 50 anos. Numa análise das atividades profissionais dos participantes, destacou-se a tendência para a presença de educadores de infância (27,9%), de professores de música (27,9%) e de estudantes (25%), para além de professores de outras áreas que não a música (4,8%) e outras ocupações profissionais (14,4%).

O modelo da teoria de aprendizagem musical foi uma influência determinante no trabalho realizado em GermInArte[4]. Por isso, como programa complementar ao VI Encontro Internacional, foi possível contar com a colaboração de Ron Malanga (EUA/Dubai), que dinamizou dois *workshops*, no dia 28 de outubro. Estes *workshops* dirigiram-se a professores que estavam a trabalhar seguindo princípios da teoria de aprendizagem musical com particular interesse na passagem da audiação preparatória para a instrução formal de música, usando atividades de aprendizagem sequencial.

Esta iniciativa surgiu na continuidade do seminário "A sense of belonging: Developing social, cultural, emotional and intellectual understanding through audiation", realizado por Beth Bolton (EUA), em 19 abril, no Laboratório de Música e Comunicação na Infância da FCSH-UNL.

Em síntese, as ações desenvolvidas neste segundo ano de GermInArte reforçaram a perspetiva de que havia trabalho a fazer no sentido da preparação de profissionais capazes de atuar como catalisadores na criação de boas práticas em diversos contextos relacionados com a educação e os cuidados na infância. Considerando

4 Em 2015 comemoraram-se 20 anos de Teoria de Aprendizagem Musical em Portugal. Dado que a conferência realizada por Edwin Gordon em 1995 sobre a teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar viria a constituir um verdadeiro "turning point" nas práticas de iniciação musical com os mais pequeninos, decidimos assinalar o facto durante GermInArte com alguns *workshops* ministrados por convidados estrangeiros que pudessem, também, ser inspiradores para as ações do Projeto.

o perfil dos profissionais e estudantes que participaram nas iniciativas do Projeto, reforçou-se a ideia de que as ações de formação profissional não deviam restringir-se a ações exclusivamente centradas em educadores de infância e auxiliares de educação, devendo antes alargar-se a todos os profissionais que contactam com a primeira infância e influenciam as dinâmicas globais do ato educativo.

ANO DOIS (2017): REALIZAÇÃO DE AÇÕES DE FORMAÇÃO

Em 2017 o Projeto GermInArte caracterizou-se por ser essencialmente um ano de execução no terreno, consolidando a conceção e oferta dos dois grandes tipos de formação anteriormente mencionados: Formação Transitiva (correspondendo a 9 horas de formação, agregando 3 módulos de 3 horas cada) e Formação Imersiva (correspondendo a uma semana de trabalho intensivo, com um mínimo de 40 horas de formação).

Concretamente, no Ano Dois a Formação Transitiva Música para a Infância entrou em circulação pelo país, sendo recebida por 13 instituições de diversas áreas de intervenção (mas sempre relacionadas com as vertentes educativa e cultural/artística) em dois períodos temporais distintos: Edição da Primavera e Edição de Outono. Este processo e seus resultados é pormenorizadamente relatado em capítulo próprio.

No que se refere à Formação Imersiva, o modelo anteriormente concebido foi redirecionado de forma a promover uma maior autonomia e capacidade criativa/interventiva por parte dos formandos, tendo dado origem a "Dabo Domo" (realizada entre 17 a 23 de julho), descrito em detalhe no capítulo sobre a "Formação Imersiva em Arte para a Infância".

No final do terceiro ano de GermInArte e estando já consolidadas as duas ofertas de formação concebidas, fez-se um balanço positivo relativamente à decisão de concentrar o investimento de GermInArte em iniciativas de formação contínua junto de grupos profissionais heterogéneos. Reiterou-se também a ideia de que as iniciativas de formação contínua são cruciais não só pelo valor intrínseco dos conteúdos da formação, mas também pelo facto de constituírem oportunidades de encontro entre profissionais com diferentes experiências e pela oportunidade de revitalização que introduzem nas suas rotinas de trabalho.

Em particular, verificou-se que as ações de Formação Transitiva, apesar da sua curta duração, ofereceram oportunidades de diálogo e cooperação entre profissionais com diferentes perfis – o que foi valorizado pelos formandos. Isto é, constatou-se ser positivo ter aberto estas experiências a um público-alvo heterogéneo. Foram encontros significativos que despertaram, sensibilizaram e proporcionaram diferentes formas de ouvir, fazer, criar música (música em sentido lato – possibilidade de comunicar de forma não verbal através do som e do movimento) e formas de estar que materializaram a ideia de "formação em cluster" defendida nas linhas de orientação filosófica de GermInArte – oportunidades de formação agregadoras de recursos humanos com diferentes perfis, contanto que partilhassem o objetivo comum de trabalharem em benefício dos cuidados e da educação na infância dentro de um espírito de trabalho colaborativo.

O "VII Encontro Internacional Arte para a Infância e Desenvolvimento Social e Humano" teve lugar no dia 28 de outubro nas instalações da Fundação Calouste Gulbenkian. Como habitualmente, constituiu uma oportunidade de balanço e partilha do trabalho realizado em GermInArte – sendo de destacar a participação de responsáveis das entidades acolhedoras das Formações Transitivas Música para a Infância.

Contou com 95 presenças (80 mulheres e 15 homens) sendo que, por grupo etário, se registou uma maior tendência para as idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos (31,6%), secundados pelos participantes com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos (24,2%), tendo sido igual a percentagem de participantes com idades até aos 30 anos e de participantes com idades superiores a 50 anos (22,1% cada). Numa análise por atividade profissional, destaca-se a tendência para a presença de professores de música (42,1%) e de educadores de infância (22,1%), para além de estudantes (9,5%), professores de outra área que não a música (8,4%) e outras ocupações profissionais (17,9%). O Encontro contou com a presença de participantes provenientes de zonas muito diversificadas do país (58%), tendo sido Lisboa o concelho com maior representatividade (35,7%). Houve ainda a presença de um grupo de seis participantes de Sevilha (6,3%).

Na continuidade da dinâmica iniciada no ano anterior, como programa completar ao VII Encontro Internacional, realizaram-se, em 27 de outubro, *workshops* por professoras especializadas na abordagem da teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar. Assim, Beth Bolton (EUA) e Joohee Rho (Coreia do Sul) orientaram o *workshop* "A musical analogy: Mixolydian is to dorian as major is to harmonic minor. Expanding tonal exploration", enquanto que Allison Reynolds (EUA) dinamizou o *workshop* "Music engagement with children 3-5 years: Tapping into their ideas and audeas for interactive music play".

Neste mesmo ano, realizara-se um intenso trabalho com Beth Bolton (EUA), que, entre 21 e 24 fevereiro, apresentou um conjunto de *workshops* sob a temática "Audiation and Social Exchange in Infancy", seguido do seminário "Music for the early years and music learning theory: Moving theory into practice" no dia 25 de fevereiro. A presença desta professora e coautora da obra "Music Play"

(que muito inspirou as propostas de "Colos de Música" do MCJI), permitiu ainda que Ana Isabel Pereira dinamizasse propositadamente uma sessão do módulo "Colos de Música" da Formação Transitiva, a fim de poder contar com o *feedback* especializado da referida professora.

ANO TRÊS (2018): CONSOLIDAÇÃO DOS RESULTADOS E DISSEMINAÇÃO

Confirmando o interesse quer de instituições quer de formandos, realizaram-se 19 Formações Transitivas Música para a Infância, igualmente em dois momentos diferenciados (Edição da Primavera e Edição de Outono), que permitiram alcançar ainda mais zonas do país e instituições de áreas de ação relacionadas com a educação e a intervenção artística e cultural. Assim, continuou-se a ampliar a ação de GermInArte, chegando a um número ainda maior de entidades acolhedoras.

Dada a grande recetividade dos formandos nas instituições que acolheram a Formação Transitiva, e tendo em vista a expansão desta ação, bem como a própria sustentabilidade do Projeto GermInArte no futuro, sentiu-se a necessidade de dar início a um processo de formação de novos formadores, tendo para o efeito sido recrutadas duas participantes de anteriores Formações Imersivas. Esta preparação decorreu em moldes análogos aos descritos no ano 2016, tendo culminado com um "estágio" em contexto real na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

No termo do Projeto GermInArte, teríamos ainda muitas outras ideias para desenvolver. Depois de ponderados os custos e benefícios

dessas várias ideias, optou-se por despender os últimos recursos na conceção e experimentação de uma nova modalidade de formação Transitiva designada "Afinação do Olhar". Esta proposta parte de pequenos excertos de gravações vídeo ilustrando diferentes situações de intervenção musical e artística. As gravações fazem parte do acervo de filmes que documentam ações de GermInArte, bem como de projetos anteriores da Companhia de Música Teatral e do Laboratório de Música e Comunicação na Infância/CESEM da FCSH-UNL, cujos conteúdos se relacionam com práticas educativas e artísticas para a infância.

Estes vídeos foram disponibilizados *online* em livre acesso, sendo acompanhados de pequenos comentários de carácter didático. Este módulo de Formação Transitiva visa ajudar os formandos a refletir sobre a importância da música e da arte na primeira infância e a compreender melhor aspectos relativos ao desenvolvimento psicológico na infância e a dinâmicas de índole social presentes neste tipo de contextos. Complementando os módulos já existentes (em que os formandos experienciam eles próprios diferentes vivências musicais), no novo módulo os formandos observam e refletem sobre situações de vivências musicais e artísticas que têm vindo a ser proporcionadas a bebés e crianças em idade pré-escolar em diferentes contextos. Não obstante tratar-se de um módulo de formação de carácter mais reflexivo e teórico, são utilizadas formas de envolvimento ativo capazes de desenvolver capacidades de observação e de promover a conexão e o relacionamento empático.

A disponibilização de recursos educativos – em suporte físico ou em acesso digital – procurou assim oferecer ferramentas aos formandos para que possam por iniciativa própria complementar conhecimentos para os quais são sensibilizados nas ações de Formação Transitiva.

Neste ano, a semana de formação intensiva tomou outros rumos, sendo dedicada à experimentação do módulo de formação "Afinação do Olhar", centrado em aspectos de interação e na observação do comportamento das crianças e seus cuidadores. Para estas sessões foram convidados, entre outros, os participantes das anteriores Formações Imersivas, que foram presenteados, também, com a apresentação do documentário "Voar da ponta dos dedos", de Luís Margalhau. No âmbito das atividades desta semana, foi realizada uma sessão especial dedicada aos meninos e meninas que foram bebés, respetivos Pais, educadores e/ou outros profissionais, e que há alguns anos atrás participaram em eventos dirigidos à infância, tendo generosamente permitido a captação de imagem em vídeo.

Nesta semana prosseguiu-se também a conceção de uma peça de natureza músico-teatral dirigida à primeira infância, cujas duas intérpretes participaram na Formação Imersiva, para além de um grupo restrito de observadores que acompanharam também as ações de GermInArte. Este processo é relatado em detalhe no capítulo "O germinar de Orizuro", da presente publicação.

A oitava edição do Encontro Internacional Arte para a Infância e Desenvolvimento Social e Humano corresponde à última etapa do Projeto. Dando uma panorâmica geral do trabalho desenvolvido em GermInArte, procura-se responder à questão: O que fica de GermInArte? E convocam-se ideias para o futuro.

Assim, nesta etapa final do Projeto GermInArte, dedicámo-nos à análise dos materiais recolhidos e à escrita e partilha de resultados, tendo sido disponibilizados conteúdos *online* em livre acesso e elaborada a presente publicação. No capítulo "Germinado em GermInArte" dá-se conta de outras iniciativas lançadas no último ano do Projeto e que se espera poderem ganhar vida própria.

AÇÕES DE DISSEMINAÇÃO DO PROJETO GERMINARTE

Ao longo de GermInArte foram sendo disponibilizados *online* em livre acesso registos vídeo da responsabilidade de Luís Margalhau, progressivamente dando uma visão concreta sobre a diversidade do trabalho prático realizado. Estes vídeos de curta duração, sobre as iniciativas de Formação Imersiva ("Jardim Interior", "Caleidoscópio" e "Dabo Domo") e as ações de Formação Transitiva, podem ser visionados em https://vimeo.com/cmusicateatral.

Do mesmo realizador e incluído neste livro, o documentário "Voar da ponta dos dedos" apresenta uma narrativa mais extensa sobre as várias ações de Formação Imersiva ocorridas entre 2015 e 2017.

Durante as várias etapas do Projeto GermInArte, a participação em fóruns académicos e científicos, nacionais e estrageiros, foi ainda uma das formas encontradas para comunicar resultados, refletir e tomar decisões sobre o rumo a seguir. As publicações, comunicações e *workshops* realizados entre 2015 e 2018, aqui elencadas, são indicadores do interesse gerado por GermInArte.

ANO DE 2015

- Rodrigues, H., & Rodrigues, P. M. (2015, October). *Inner garden immersive training on arts in infancy*. Communication presented at Food for thought: Enriching Teaching, RESEO International Conference, Como, Italy.
- Rodrigues, H., Pereira, A. I., & Rodrigues, P. M. (2015, December). *GermInArte Project – Artistic TransFormation for Human and Social Development*. Communication presented at Musicaklassen Extra Symposium: A glimpse of an educational future, Provinciaal Domein Dommelhof, Neerpelt, Belgium.

- Rodrigues, P. M. (2015, novembro). *Jardim Interior: TransFormação Artística Imersiva no Projeto GermInArte*. Comunicação apresentada no V Encontro Internacional Arte para a Infância e Desenvolvimento Social e Humano, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa (a apresentação em Prezi está disponível em acesso livre através do site www.musicateatral.com/germinarte).

ANO DE 2016

- Rodrigues, H. (2016, April). *Raising teachers' artistry – variations on the concept of "immersive training" on music for the early years.* Paper presented at International Conference Early Childhood in the Mediterranean: raising children's musicality, evaluating music learning and enabling teachers' preparation, Cyprus Centre for the Research and Study of Music and Cyprus Association of Private Preschool Education, Clarion Congress Center, Nicosia, Cyprus.
- Rodrigues, H., & Rodrigues, P. M. (2016, July). *Arts for infancy: variations on the themes of 'baby drama' and on 'immersive' training of professionals.* Paper presented at Bangkok International Children's Theatre Festival and Knowledge Network Institute of Thailand Fest Forum "Future Perfect: Beyond the Arts for Kids", Bangkok Art and Culture Centre, Bangkok, Thailand.
- Rodrigues, H., Pereira, A. I., Rodrigues, P. F., & Rodrigues, P. M. (2016, junho). *GermInArte Project: Artistic Transformation for Human and Social Development*. Comunicação apresentada no II Simpósio CESEM, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa, Lisboa.
- Rodrigues, H., Rodrigues, P. M., & Rodrigues, P. F. (2016, outubro). *Periscópio e Caleidoscópio no projeto GermInArte: Ver mais longe a educação e a arte para a infância através de uma transFormação.* Comunicação apresentada no VI Encontro Internacional Arte

para a Infância e Desenvolvimento Social e Humano, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa (a apresentação em Prezi está disponível em acesso livre através do site www.musicateatral.com/germinarte).

- Rodrigues, H., Rodrigues, P. M., & Rodrigues, P. F. (2016). Formação Imersiva em Arte para a Infância: Acerca de Jardim Interior. *Cadernos de Educação de Infância*, *107,* 44-47. ISSN 2182-8369

ANO DE 2017

- Pereira, A. I., Rodrigues, H., Rodrigues, P. F., & Rodrigues, P. M. (2017, June). *BebéPlimPlim: A contribution to shared listening experiences*. Demonstration at MERYC2017, 8th Conference of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children, Cambridge, United Kingdom.
- Pereira, A. I., Rodrigues, H., Rodrigues, P. F., & Rodrigues, P. M. (2017). BebéPlimPlim: A contribution to shared listening experiences. In J. Pitt & A. Street (Eds.), *MERYC2017 – Proceedings of the 8th Conference of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children,* pp. 104-110, ISBN 978-1-5272-0922-0.
- Rodrigues, H. (2017, maio). *Projeto Opus Tutti GermInArte*. Participação em painel no Encontro sobre Educação de Infância "Bem Estar: Um Investimento… Uma Atitude", Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, Lisboa.
- Rodrigues, H. (2017, abril). *How music can be used as a tool in self development of professionals dealing with babies and toddlers in formal or informal context*. Workshop, Turku, Finlândia.
- Rodrigues, H. (2017, junho). *Abriendo las puertas de la musicalidade*. Workshop realizado no Teatro Real de Madrid, Madrid.
- Rodrigues, H. (2017, novembro). *Arte para a infância: impacto social e psicológico em trabalhos da Companhia de Música Teatral*.

Comunicação apresentada no Colóquio Literacias na Primeira Infância, Biblioteca Municipal José Saramago, Loures.

- Rodrigues, H., & Rodrigues, P. M. (2017, março). *Desenvolvimento musical e criação artística para a infância*. Palestra proferida no Cine-Teatro Louletano, Universidade do Algarve, Faro.
- Rodrigues, H., & Rodrigues, P. M. (2017, November). *Musical and linguistic stimuli in the early years. Babies in artistic encounters*. Paper presented at Seminar "Arts and infancy", Ikast, Denmark.
- Rodrigues, H., & Rodrigues, P. M. (2017, outubro). *Arte: singularidade e pluralidade na educação*. Comunicação apresentada na Conferência Internacional de Educação "Inovação: Na Escola e Pela Escola", Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Rodrigues, H., & Rodrigues, P. M. (2017, outubro). *Emoção e contemplação na criação artística para a infância*. Comunicação apresentada no Colóquio "Artepel'emoção: Fronteiras em ausência. Arte [e Artistas: Criação de/em] Emoção in Consciência", Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa, Lisboa.
- Rodrigues, H., Rodrigues, P. M., & Rodrigues, P. F. (2017, outubro). *Dabo Domo no projeto GermInArte: 'Fazer a casa' da educação e da arte para a infância*. Comunicação apresentada no VII Encontro Internacional Arte para a Infância e Desenvolvimento Social e Humano, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa (a apresentação em Prezi está disponível em acesso livre através do site www.musicateatral.com/germinarte).
- Rodrigues, H., Rodrigues, P. M., & Rodrigues, P. F. (2017). Visão e perspectivas do projecto *GermInArte*: A qualificação de recursos humanos e profissionais nos cuidados prestados na infância como alicerce para o desenvolvimento social e humano. In M. P. Ferreira & T. Cascudo (Coord.), *Música e história: Estudos em homenagem a Manuel Carlos de Brito* (pp. 423-439). Lisboa: Edições Colibri / CESEM-UNL. ISBN 978-989-689-662-1

ANO DE 2018

- Almeida, J. (2018, janeiro). *A música e o desenvolvimento da criança*. Comunicação apresentada no 1.º Congresso Transdisciplinar Portugal/Brasil sobre o bebé, Universidade de Évora, Évora.
- Barbosa, M. (2018, janeiro). *O envolvimento dos bebés em performances artísticas para a infância*. Comunicação apresentada no 1.º Congresso Transdisciplinar Portugal/Brasil sobre o bebé, Universidade de Évora, Évora.
- Miguel, M. (2018, July). *Community practice-based instruments and their creation for musical and social interaction*. Paper presented at Organological Congress, 7th International Scientific Meeting for the Study off Sound and Musical Instruments, Museu José Malhoa, Caldas da Rainha.
- Miguel, M. (2018, July). *Inner gardens and community practice*. Workshop presented at Organological Congress, 7th International Scientific Meeting for the Study of Sound and Musical Instruments, Museu José Malhoa, Caldas da Rainha.
- Pereira, A. I., Rodrigues, H., Rodrigues, P. F., & Rodrigues, P. M. (2018, July). *Colos de Música (trad. Music Laps): A tool for building inner gardens*. Workshop presented at ISME Early Childhood Music Education Commission, Shefa'Amr, Israel.
- Pereira, A., Rodrigues, H., Rodrigues, P. F., & Rodrigues, P. M. (2018, March). *"Jardim Interior" (Inner Garden): An immersive training in arts for childhood*. Paper presented at 26th EAS Conference, Riga, Latvia.
- Pereira, A., Rodrigues, H., Rodrigues, P. F., & Rodrigues, P. M. (2018, September). *Colos de Música*. Workshop presented at SignificaArte: Artistic Languages Applied to Communication, School of Education, University of Seville, Spain.
- Pereira, A., Rodrigues, H., Rodrigues, P. F., & Rodrigues, P. M. (2018, September). *BebéPlimPlim*. Workshop presented at SignificaArte:

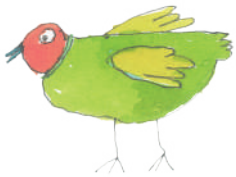
Artistic Languages Applied to Communication, School of Education, University of Seville, Spain.

- Rodrigues, H. (2018, março). *Movimento, voz e comunicação no Projeto GermInArte*. Workshop realizado nos Dias da Psicologia, Musical Mente, Universidade Católica, Porto.
- Rodrigues, H. (2018, outubro). *GermInArte do outro lado do mar*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional Interdisciplinar da Criança e do Adolescente, Universidade dos Açores.
- Rodrigues, H. (2018, outubro). *GermInArte, abraço de azul de sal*. Workshop realizado no Congresso Internacional Interdisciplinar da Criança e do Adolescente, Universidade dos Açores.
- Rodrigues, H., & Rodrigues, P. M. (2018, março). *Teoria de Aprendizagem Musical: Fonte de inspiração para a criação artística na infância*. Comunicação apresentada no 1.º Seminário Arte na Infância, Teatro Ribeiragrandense, Ribeira Grande, Açores.
- Rodrigues, H., & Rodrigues, P. M. (2018, September). *Arts for infancy: Searching for new tools to study new topics of research*. Communication presented at SignificaArte: Artistic Languages Applied to Communication, School of Education, University of Seville, Spain.
- Rodrigues, P. M. (2018, October). *Tuning People, Birds and Flowers: Introductory workshops to the artistic/educational constellations of Companhia de Música Teatral*. Training course presented at Snape Maltings, Norfolk and Suffolk, United Kingdom.
- Rodrigues, P. M., & Rodrigues, H. (2018, April). *Tuning people, birds, & flowers*. Performance-lecture presented at Harvard Graduate School of Education, Cambridge, USA.
- Rodrigues, P. M., & Rodrigues, H. (2018, June). *Inspirational workshops for professionals and students in the area of music and pedagogical training and practice for the early years*. Paper presented at Festival GrowOP!, Den Jyske Opera and Operaen i Midten, Holstebro, Denmark.

- Rodrigues, P. M., & Rodrigues, H. (2018, June). *Inspirational workshops for professionals and students in the area of music and pedagogical training and practice for the early years*. Paper presented at Festival GrowOP!, Den Jyske Opera and Operaen i Midten, Holstebro, Denmark.
- Rodrigues, P. M., & Rodrigues, H. (2018, June). *Sounding Jewels*. Training Course and performance presented at Festival Alba Nova, Alden Biesen, Belgium.
- Rodrigues, P. M., & Rodrigues, H. (2018, June). *Tuning people, birds, & flowers*. Performance-lecture presented at Festival Alba Nova, Alden Biesen, Belgium.
- Rodrigues, P. M., & Rodrigues, H. (2018, maio). *Ecos*. Comunicação apresentada em Encontros com a Cultura, Covilhã.
- Rodrigues, P. M., & Rodrigues, H. (2018, outubro). *Orizuro*. Workshop realizado na Casa das Artes, Vila Nova de Famalicão.
- Vences, M. (2018, janeiro). *O contributo da Companhia de Música Teatral para o desenvolvimento da arte para a infância: O Projeto GermInArte e a Formação Imersiva "Dabo Domo"*. Comunicação apresentada no 1.º Congresso Transdisciplinar Portugal/Brasil sobre o bebé, Universidade de Évora, Évora.
- Vences, M., Barbosa, M., Pereira, A. I., Rodrigues, P. M., & Rodrigues, H. (2018, July). *Performing arts for infancy: A video-based research*. Poster presented at ISME Early Childhood Music Education Commission, Shefa'Amr, Israel.

Formação Imersiva em Arte para a Infância:

relato de uma construção em três andamentos



HELENA RODRIGUES
PAULO FERREIRA RODRIGUES
PAULO MARIA RODRIGUES

"Eu passo e muda-se-me o coração"

Ruy Belo, in *Homem de Palavra(s)*

NOTA INTRODUTÓRIA

No diálogo entre a palavra e a imagem, dá-se a conhecer o que foi realizado em GermInArte no que diz respeito à modalidade de Formação Imersiva especificamente concebida no âmbito deste Projeto.

Os três andamentos em que se experimentou esta modalidade – "Jardim Interior", "Caleidoscópio" e "Dabo Domo" – foram iniciativas muito exigentes no plano conceptual e organizativo, mas muito gratificantes em termos humanos e de construção de conhecimento.

Pretendeu-se fazer germinar novos olhares no que diz respeito ao papel da vivência artística, e especialmente da música, enquanto impulso para o desenvolvimento pessoal dos profissionais que lidam com a infância.

Pretendeu-se fazer germinar atitudes positivas capazes de transformar o sentir pedagógico e o sentir artístico.

Pretendeu-se fazer germinar experiências pessoalmente significativas que reinscrevessem os lugares de pertença de cada um.

Pretendeu-se fazer germinar a vontade de idealizar e cooperar na construção de futuros partilhados.

Uma reflexão profunda relativa à construção de uma sociedade melhor e sobre os problemas que afetam o sistema social e educativo tem necessariamente de abordar o tema da primeira infância e da idade pré-escolar. Cada vez existem mais estudos – desde o âmbito neurológico

ao económico – que apontam para a crucial importância educativa e social do desenvolvimento humano desde a primeira infância. Por outro lado, as problemáticas que afetam a primeira infância e a idade pré-escolar têm de ser abordadas de modo transversal, articulando diversos mecanismos de apoio social e intervenção educativa.

A expressão artística tem especificidades próprias, devendo ser equacionada quer no âmbito de objetivos educativos autónomos quer na perspetiva mais abrangente do direito a uma formação integral do ser humano. Acreditamos que a contemplação e a fruição artística oferecem possibilidades de transformação individual e de ritualização coletiva que fazem parte do desenvolvimento humano integral, tendo um papel insubstituível na construção de uma comunidade. São criadoras e mediadoras de conexões a que nenhuma outra experiência humana dá acesso. Por várias razões – nomeadamente as relativas ao desenvolvimento psicológico, à protocomunicação e ao alicerçar de vínculos afetivos e sociais – esta constatação assume uma importância maior quando se abordam temáticas relativas à primeira infância.

As mudanças educativas e sociais fazem-se através do contributo individual de cada profissional, do estabelecimento de diálogo entre profissionais e da criação de redes de recursos humanos partilhando uma filosofia educativa comum.

Neste âmbito de preocupações, a Formação Imersiva constitui um modelo de formação que, entre outros aspectos, procura dar resposta quer à ainda insuficiente preparação artística de qualidade dos educadores de infância quer ao ainda insuficiente contacto dos professores de música com a realidade da educação pré-escolar. Possibilita, também, a reflexão conjunta destes agentes educativos sobre as suas práticas profissionais e as formas de cooperação nos respetivos contextos.

Por outro lado, os modelos de formação em vigor no nosso país, bem como os contextos de trabalho, raramente colocam em diálogo

profissionais com esses dois tipos de perfil. "Jardim Interior", "Caleidoscópio" e "Dabo Domo" foram desenhados de forma a contribuir para se superar este tipo de lacunas, criando um diálogo enriquecedor entre profissionais com valências diversificadas.

Sumariamente, o processo de Formação Imersiva concebido baseia-se numa residência artística dirigida a artistas e educadores, realizada de forma intensiva no período de uma semana. Assenta nas seguintes ideias gerais: (i) importância da vivência artística na primeira infância, (ii) importância do bem-estar e harmonia dos cuidadores que se repercute sobre o bem-estar dos mais pequeninos e (iii) sincretismo entre várias expressões artísticas, sendo a música o elemento agregador.

Neste modelo formativo procura-se materializar a ideia de "arte total", proporcionando a pessoas que trabalham no âmbito da primeira infância uma partilha de conceções artísticas e educativas, potenciada por um espaço criativo comum.

No caso da formação artística que advogamos, trata-se também de valorizar vivências em que os aspectos ligados à voz, ao movimento e às emoções são abordados de forma integrada, através de propostas articuladas por formadores que veiculam diferentes perspetivas pedagógicas. Nesse sentido, a Formação Imersiva tem a particularidade de situar o contexto artístico e educativo num território em que os recursos expressivos da voz e do corpo se intersectam com instrumentos alternativos e com elementos da paisagem sonora. As propostas práticas são contextualizadas à luz das ideias e referências educativas abordadas nas sessões de formação, incentivando-se a criação de mecanismos de reflexão autónoma.

O processo formativo culmina numa apresentação artística, com um formato íntimo, para famílias com bebés (desejavelmente com um nível de exigência elevado), integrando os vários conteúdos de formação abordados. Esta apresentação pretende ser, sobretudo, uma

demonstração palpável da importância da música no desenvolvimento humano e da arte na vida das famílias. Os formandos participam na criação dessa performance final – sempre que possível em diálogo com a Natureza –, num percurso partilhado durante a semana com artistas e professores especializados no trabalho com crianças. Esse momento marca o final de um processo criativo fortemente vivencial. Através da cocriação e da participação ativa na performance final, proporcionam-se, assim, oportunidades práticas para os formandos explorarem e conhecerem conteúdos importantes para uma futura ação autónoma, artística e/ou educativa no trabalho quotidiano com bebés e crianças.

O processo de formação é, assim, indissociável da preparação e apresentação da peça final, permitindo abordar as seguintes "matérias" principais: (i) voz e movimento; (ii) paisagem sonora vocal e com recurso a instrumentos não convencionais; (iii) teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon; (iv) musicalidade comunicativa; (v) música como mediador na interação humana na primeira infância; (vi) improvisação musical e criação transdisciplinar; (vii) observação ao vivo de modelos de interação artística com bebés; (viii) reflexão e enriquecimento teórico sobre experiências vividas; e (ix) música como instrumento para o desenvolvimento humano.

Acreditamos que dar a conhecer as três "casas" em que a modalidade de Formação Imersiva se foi reinventando, contribuirá para suscitar o debate de ideias no âmbito da formação educativa e artística, bem como no âmbito dos estudos sobre a infância.

Esperamos, também, contribuir para suscitar o interesse de organismos e instituições com responsabilidades formativas, desejando que estas práticas possam, no futuro, alcançar outros educadores e artistas.

JARDIM INTERIOR
FORMAÇÃO IMERSIVA
/ IMMERSIVE TRAINING
6-12 JULHO
FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN, LISBOA
OPENING LECTURE
COLWYN TREVARTHEN
4 JULHO, 11H00
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (UNL)
Uma Iniciativa do Projecto:
GermInArte
Transformação Artística para o
Desenvolvimento Social
e Humano a partir da Infância
COMPANHIA DE MÚSICA TEATRAL

"Jardim Interior"

CRIAÇÃO DE UM JARDIM

A Companhia de Música Teatral tem vindo a desenvolver um conjunto de práticas artísticas capazes de estabelecer vínculos educativos e sociais desde a primeira infância. No seu passado mais recente, primeiro com o projeto Opus Tutti e, depois, com o Projeto GermInArte, têm-se utilizado várias estratégias, numa abordagem holística e sistémica da arte (em particular da música), enquanto instrumento de desenvolvimento humano desde a infância.

Uma das direções exploradas tem sido a criação de performances com fortes raízes musicais, em que ao mesmo tempo se mistura diversas linguagens artísticas e se explora aspectos da comunicação humana mediada pela(s) arte(s)[1]. Para além de questões puramente artísticas, nomeadamente ao nível da composição e da interpretação, essas criações conduziram ao desenvolvimento de outros aspectos na utilização da arte como uma ferramenta de mediação social. Questões como a formação, o envolvimento da comunidade ou o desenvolvimento de instrumentos expressivos têm sido uma preocupação constante, sendo determinantes na maneira como moldámos algumas experiências artísticas[2].

O conhecimento adquirido fez-nos pensar num modelo de formação assente na mobilização de aspectos cognitivos e emocionais – por

1 Inscrevem-se nesta perspetiva obras como "Um Plácido Domingo" (2011), "Babelim" (2014) e o ciclo "Peça a Peça Itinerante" (2013-2018), que oferecem um conjunto diferenciado de propostas artísticas dirigidas à infância.

2 No verão de 2013, no âmbito do projeto Opus Tutti, uma experiência denominada "Jardim Interior" teve um particular impacto nos participantes (crianças e adultos) e no público (bebés e seus acompanhantes). Esta experiência foi o culminar de uma residência artística e de uma série de *workshops* com crianças, artistas e educadores realizados ao longo desse ano. Mais concretamente: "Arte da Lúdica" (uma série de *workshops* para artistas e educadores em que peças músico-teatrais concebidas para crianças pequenas serviram como ponto de partida para o desenvolvimento de atividades informais que visavam estimular as capacidades artísticas e de comunicação), "Brincar a Compor" (uma série de *workshops* para crianças em que se puderam testar e desenvolver as suas ideias sobre música para outras crianças muito pequenas) e "Compor com a Paisagem Sonora" (uma série de *workshops* para crianças onde se pôde explorar a paisagem sonora como recurso composicional e performativo).

isto mesmo, mais do que formação defendemos a necessidade de haver TransFormação – e na vivência de um conjunto de experiências orientadas para uma "performance" de elevada exigência artística.

Foi assim que, em 2015, no âmbito do Projeto GermInArte, decidimos aprofundar estas ideias através da conceção e concretização de uma ação que designámos como "Formação Imersiva em Arte para a Infância Jardim Interior".

CANDIDATURAS À FORMAÇÃO

Procurando dar oportunidade ao maior número possível de potenciais interessados em frequentar a Formação Imersiva "Jardim Interior", procedeu-se à sua divulgação a nível nacional, mediante a abertura de candidaturas *online* (em formulário alojado no *site* do Projeto), cujo anúncio foi feito através da Newsletter da Companhia de Música Teatral e da Newsletter da Fundação Calouste Gulbenkian.

A formação foi oferecida em duas modalidades paralelas: formação em tempo integral (42 horas) e formação em tempo parcial (18 horas), de forma a poder incluir profissionais que apenas pudessem estar presentes em horário pós-laboral.

Assim, entre maio e junho de 2015 foram registadas 75 candidaturas para a frequência de "Jardim Interior" (62 mulheres e 13 homens), o que é revelador do grande interesse suscitado por esta iniciativa. Do total de candidatos, 58 (77,3%) pretendiam fazer a formação na modalidade de maior duração e 17 (22,7%) pretendiam frequentar a formação na sua modalidade mais curta.

Se considerarmos a distribuição dos candidatos por grupo etário, a tendência dominante é determinada por 32 candidatos (42,7%) com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, sendo secundada por

20 candidatos (26,7%) que apresentavam idades entre os 41 e os 50 anos. Com menor expressividade, 15 candidatos (20%) tinham menos de 31 anos e 8 candidatos tinham mais de 50 anos (10,6%).

No que se refere a uma caracterização do total de candidatos por áreas de formação inicial, destacam-se 28 candidatos com formação na área da música (37,3%), para além de 10 candidatos formados em educação de infância (13,3%) e 9 candidatos em educação musical (12%). Importa ainda referir 7 candidatos da área da dança (9,3%) e 6 candidatos da área da psicologia (8%). Um grupo diversificado de 15 candidatos (20,1%) estavam relacionados com áreas da animação, artes plásticas, teatro, comunicação, engenharia, geofísica, línguas ou motricidade.

Considerando a atividade profissional desempenhada pelos candidatos aquando da candidatura, constatámos haver uma grande diversidade de ocupações relacionadas com a intervenção educativa e artística em diversos contextos de infância, com destaque para a intervenção musical em Creche, Jardim-de-Infância e/ou 1.º Ciclo do Ensino Básico (29,3%), a performance artística (14,6%), a educação de infância (10,7%), o ensino vocacional de música (10,7%) a intervenção em dança/teatro (5,3%) ou a musicoterapia (5,3%), para além de um conjunto muito diversificado de outras ocupações profissionais (24,1%).

Como forma de procurar responsabilizar os formandos, decidiu-se associar à inscrição um pagamento simbólico (cujo valor reverteu integralmente para a APEI, na qualidade de entidade parceira envolvida no pedido de creditação da formação). Foi, no entanto, dada a hipótese de haver atribuição de bolsas (correspondendo à inscrição gratuita mediante a colaboração na organização), tendo 26 candidatos manifestado vontade de usufruir dessa bolsa, enquanto que 49 se candidataram na disposição de pagar a inscrição.

O GRUPO DE FORMANDOS DE "JARDIM INTERIOR"

De entre as candidaturas anteriormente mencionadas, foram selecionados 25 formandos, correspondendo a um grupo constituído por 20 mulheres e 5 homens. Para essa seleção os coordenadores de GermInArte definiram e utilizaram os seguintes critérios: (i) *background* artístico e educacional do candidato; (ii) contacto com bebés em experiências de trabalho anteriores; (iii) previsão de desempenho de funções profissionais no âmbito da primeira infância.

Dos formandos selecionados, 20 fizeram a formação na modalidade de maior duração e, por motivos de ordem profissional, 5 optaram por frequentar a formação na sua modalidade mais curta (que correspondia à última sessão de cada dia útil da semana e à totalidade do fim de semana).

Foram atribuídas 6 bolsas de formação, correspondendo ao solicitado pelos candidatos selecionados.

O grupo de formandos de "Jardim Interior" caracterizou-se por uma grande diversidade etária, sendo que 14 formandos tinham idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos (56%), enquanto que 6 formandos tinham menos de 31 anos (24%), 3 formandos tinham entre os 41 e os 50 anos (12%) e 2 formandos tinham mais de 50 anos (8%).

No que se refere às respetivas formações iniciais, destaca-se um grupo de 13 formandos provenientes da área da performance musical (52%) e um grupo de 7 formandos relacionados com a área da educação (28%) – dos quais 4 eram formados em educação musical (16%) e 3 em educação de infância (12%). Havia ainda um representante de cada uma das seguintes formações: dança, teatro, educação pela arte, psicologia e engenharia (4% cada).

Já no que se refere ao tipo de atividade profissional exercida pelos formados verifica-se uma dispersão maior de ocupações. Ainda assim, destaca-se a intervenção musical em Creche e/ou Jardim-de-Infância (28%), a interpretação musical (24%) e a educação de infância (12%), para além da intervenção musical no 1.º Ciclo do Ensino Básico (12%), do ensino musical vocacional (8%), da intervenção teatral em Creche ou hospitais (8%), da interpretação multidisciplinar (4%) e da musicoterapia (4%).

Se considerarmos os tipos de atividades profissionais agregados, constata-se que 48% dos formandos exercia atividades de intervenção musical com crianças, enquanto que 28% se dedicava à performance artística, 12% à educação de infância e 12% à intervenção artística/através das artes com crianças.

Mediante as características dos formandos de "Jardim Interior", constatou-se estarem reunidas as condições necessárias para cumprir os ideais traçados para o modelo de Formação Imersiva, nomeadamente: a coexistência de pessoas com diferentes perfis profissionais, com percursos artísticos e educativos diferenciados, com experiências de trabalho complementares no que toca à intervenção em contextos de infância e com distintas expectativas face ao que gostariam de encontrar na formação.

Importa salientar que, durante a semana de Formação Imersiva, os 25 formandos tiveram uma excelente assiduidade e pontualidade, com 97,3% de presenças em relação às horas totais de formação.

PROGRAMA | PROGRAMME

SÁBADO SATURDAY, 4 JUL	11h00-12h30	**Musicalidade Comunicativa** On communicative musicality COLWYN TREVARTHEN
SEGUNDA MONDAY, 6 JUL	10h00-11h00	**Recepção e Boas-vindas** Welcome HELENA RODRIGUES
	11h00-13h00	**Corpo e Voz** Voice and Body (W) JORGE PARENTE
	14h30-15h30	**Música e Infância** Music and early childhood (C) HELENA RODRIGUES
	15h30-17h00	**Composição com Paisagem Sonora** SoundScapes (W) FILIPE LOPES
	17h30-19h30	**Jardim Interior I** (PA) PAULO M. RODRIGUES
TERÇA TUESDAY, 7 JUL	11h00-13h00	**Corpo e Voz** Voice and Body (W) JORGE PARENTE
	14h30-16h00	**Composição com Paisagem Vocal** VocalScapes CONSIGNLIA LATORRE
	17h30-19h30	**Jardim Interior II** (PA) PAULO M. RODRIGUES
	16h00-17h00	**Recursos Sonoros Alternativos** Alternative Sound Resources **ou**/or **Introdução à Teoria de Aprendizagem Musical** Introduction to Music Learning Theory PAULO M. RODRIGUES / HELENA RODRIGUES
QUARTA WEDNESDAY, 8 JUL	11h00-13h00	**Corpo e Voz** Voice and Body (W) JORGE PARENTE
	14h30-15h30	**Música e Desenvolvimento Humano** Music as a tool for human development C PAULO M. RODRIGUES
	15h30-17h00	**Composição com Paisagem Vocal** VocalScapes (W) FILIPE LOPES
	17h30-19h30	**Jardim Interior III** (PA) PAULO M. RODRIGUES
QUINTA THURSDAY, 9 JUL	11h00-13h00	**Corpo e Voz** Voice and Body (W) JORGE PARENTE
	14h30-16h00	**Composição com Paisagem Vocal** VocalScapes CONSIGNLIA LATORRE
	16h00-17h00	**Recursos Sonoros Alternativos** Alternative Sound Resources **ou**/or **Introdução à Teoria de Aprendizagem Musical** Introduction to Music Learning Theory PAULO M. RODRIGUES / HELENA RODRIGUES
	17h30-19h30	**Jardim Interior IV** (PA) PAULO M. RODRIGUES
SEXTA FRIDAY, 11 JUL	11h00-13h00	**Corpo e Voz** Voice and Body (W) JORGE PARENTE
	14h30-15h30	**Acerca do Projecto Opus Tutti** Processes and Results of the Opus Tutti Project (C) PAULO M. RODRIGUES
	15h30-17h00	**Reflexão e Discussão Aberta** Open Discussion
	17h30-19h30	**Jardim Interior V** PAULO M. RODRIGUES
SÁBADO SATURDAY, 12 JUL	10h00-13h00	**Ensaio Geral de Jardim Interior** General Rehearsal
DOMINGO SUNDAY, 13 JUL	10h00-13h00	**Ensaio, Apresentação e Reflexão Final** Rehearsal, Performance and Final Reflections

W = Workshop C = Conferência/Conference PA = Prática artística/Artistic Practice

O PROGRAMA DE TRABALHO

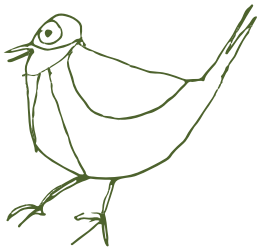
O programa de "Jardim Interior" foi organizado em torno de três grandes tipos de ação, que consubstanciam o essencial do desenho do modelo de uma Formação Imersiva:

(W) Workshop momentos organizados em torno de conteúdos diversificados, com grande carácter prático, visando a pesquisa individual e a promoção da relação grupal. Este era um espaço para deixar acontecer o espanto e fazer "desacontecer" a rotina entorpecedora.

(C) Conferência momentos de carácter mais expositivo, dedicados à apresentação de perspetivas teóricas e/ou artísticas decorrentes das experiências dos formadores, criando espaço para a reflexão conjunta. Este era o território propício para a abertura de horizontes e para fazer pensar "fora da caixa"[3].

(PA) Prática Artística momentos de carácter holístico, destinados à exploração e integração criativa das matérias abordadas e das experiências vividas, que acontecia no final de cada dia e ia ganhando intensidade e contornos mais definidos com o avançar da semana. Este era um tempo dedicado a ações agregadoras do grupo, em que se estruturavam ideias e organizavam recursos, de forma a fazer emergir o inesperado da performance final.

3 A conferência "Musicalidade comunicativa: Canções no Jardim do Brincar / Communicative Musicality: Songs in the Garden of Play", proferida pelo Professor Colwyn Trevarthen, um dos mais prestigiados cientistas no âmbito do estudo da primeira infância e mentor honorário do Projeto GermInArte, abriu o ciclo de Formações Imersivas.



A APRESENTAÇÃO FINAL

"Jardim Interior" foi, para além de um processo formativo, uma peça apresentada num espaço ao ar livre, em ressonância com os elementos sonoros e visuais da Natureza. Deste processo formativo resultou uma obra que combina elementos de música, teatro e movimento. Dirigida a bebés e respetivos Pais/cuidadores, tem um carácter íntimo e baseia-se no uso da voz e do corpo, envolvendo um conjunto variável de recursos instrumentais. Entre estes, incluem-se os instrumentos convencionais que os formandos pudessem trazer e trabalhar durante a formação. Uma ênfase bastante grande foi colocada na criação e utilização de instrumentos não convencionais, na utilização do piano de forma teatral e como instrumento capaz de produzir outros sons para além dos mais convencionais – nomeadamente através de técnicas de "piano preparado" – e no uso de *software* concebido para a composição com elementos da paisagem sonora – em particular o PolisPhone, que consiste numa aplicação digital baseada na ideia de que os sons duma cidade, "polis", podem ser usados para compor e fazer música[4].

Assim, a peça resultante é uma sucessão de momentos de música e movimento, organizados em várias secções frequentemente articuladas por intervenções de carácter textural resultantes de uma panóplia de sons recolhidos nas atividades da formação relacionadas com a paisagem sonora. Pressupõe a participação de uma equipa artística liderada pelos formadores e de um grupo de 20 a 25 formandos. É apresentada para um público de cerca de 20 bebés e respetivos Pais/cuidadores.

As ideias que fizeram brotar "Jardim Interior" foram buscar inspiração a Sakuteiki, o mais antigo livro japonês acerca da arte de criar jardins, provavelmente escrito por Tachibana Toshitsuna há cerca de mil anos. O livro define a arte de jardinagem como um valor estético

4 O trabalho de composição com base no PolisPhone está descrito na publicação "Ecos de Opus Tutti", editada pela Fundação Calouste Gulbenkian.

que é baseado na harmonia sentida entre o criador e o local, tendo sido escrito na altura em que a colocação de pedras era tomada como basilar na construção do jardim, aconselhando o leitor não só na colocação das mesmas, mas também ensinando a seguir o "desejo" delas.

Para além de ter permitido concretizar intenções formativas de carácter artístico-pedagógico, a peça "Jardim Interior" serve ainda de metáfora para a necessidade de se escutar as "pedras" que nos rodeiam (pessoas, sons, imagens e movimentos), cativadas para fazer parte do "jardim" e perspetivando possibilidades de diálogos poéticos entre o real e o imaginário, mas sobretudo entre "multi-paisagens" (interiores e exteriores, emocionais e físicas, de som e imagem). Há um sentimento implícito de "cuidar" o jardim e isto é especialmente importante na filosofia do Projeto GermInArte, fazendo-se convergir as múltiplas atividades formativas e artísticas no cultivar de aspectos de relacionamento humano relacionados com o desenvolvimento pessoal e no cuidado com o outro.

O movimento abre-me a voz

histórias

atrás dos olhos

O corpo enquanto casa vibratória

os silêncios

o deixar acontecer

viajar

entre o conhecido

e o que se desconhece

Sinto-me bonito

sem idade e em paz

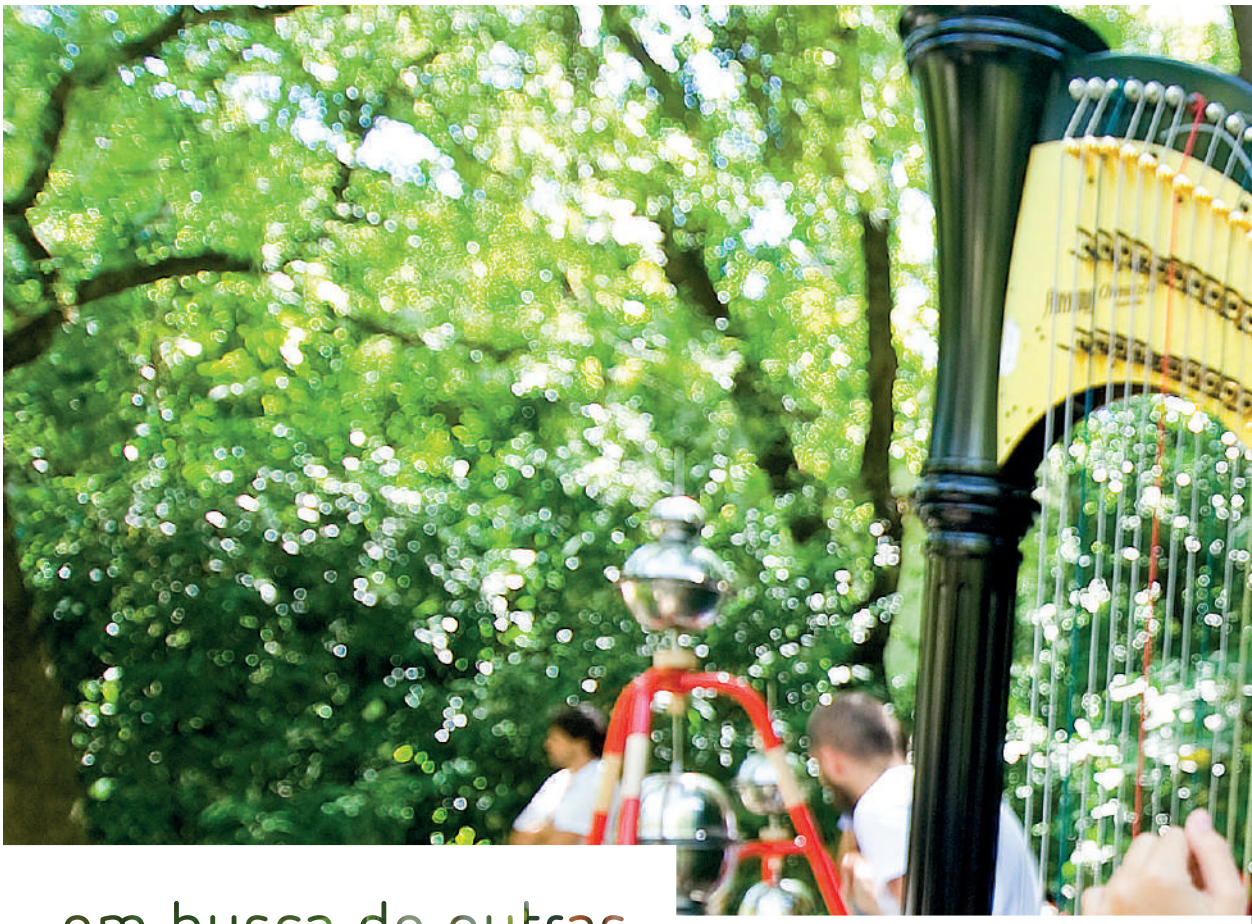
Sinto um corpo cheio de vida

como uma peça que encaixa num estado de atenção permanente

Vejo-me como parte de um bando de pássaros

em determinados momentos

voo de maneira diferente



em busca de outras

sensações

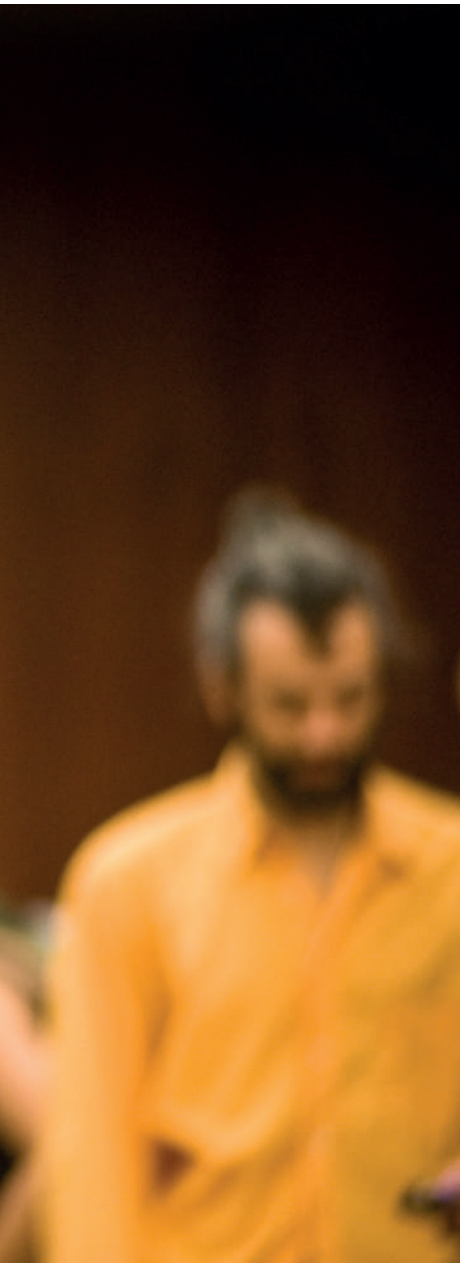
para depois

retornar ao bando

Há uma espécie de mel que envolve todo o ambiente

e nos cola
uns aos outros

O corpo não me pertence



ficou no jardim

Vejo-me
através dos outros

vejo-me diferente

transformada

Levo um pouco mais de mim e dos outros

levo um jardim onde passeio

levo vontade de germinar

Que as borboletas se mantenham

durante muito tempo nos nossos pés

CALEIDOSCÓPIO

FORMAÇÃO IMERSIVA
EM ARTE PARA A INFÂNCIA

// ARTS FOR CHILDHOOD
- IMMERSIVE TRAINING

18-23 JULHO 2016
Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa

LANÇAMENTO DAS PUBLICAÇÕES
// BOOK LAUNCH

MANUAL PARA A CONSTRUÇÃO DE JARDINS INTERIORES

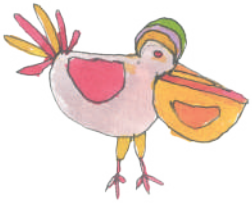
ECOS DE OPUS TUTTI

15 JULHO, 18H00
Centro de Arte Moderna,
Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa

Iniciativa:
Projeto GermInArte
TransFormação Artística para o Desenvolvimento Social e Humano a partir da Infância

Parceria:
COMPANHIA DE MÚSICA TEATRAL / LAMCI-CESEM

Financiamento:
Fundação Calouste Gulbenkian



"Caleidoscópio"

Esta segunda edição de Formação Imersiva foi metaforicamente denominada de "Caleidoscópio": os diferentes módulos que integraram o programa de trabalhos desta semana de formação centraram-se em quatro diferentes abordagens estéticas e educativas, quatro diferentes tipos de sugestão de pistas de trabalho para artistas e educadores, baseados nos materiais, independentes, que integram o "Manual Para a Construção de Jardins Interiores" – "Raps&Rimas", "Colos de Música" (incluindo "Colo da Terra" e "Colo dos Bichos"), "BebéPlimPlim" e "Super-Sonics". Cada uma destas publicações deu origem a um *workshop* destinado aos formandos e a uma sessão de orientações musicais para a infância, procurando materializar diferentes abordagens pedagógicas e estéticas e, ao mesmo tempo, criar um paradigma de trabalho caracterizado pela flexibilidade e o ecletismo.

Os momentos de demonstração/observação de modelos de interação artística com bebés (cujas famílias foram convidadas a deslocar-se à Fundação Calouste Gulbenkian no final de cada tarde) foram orientados pelos mesmos formadores que dinamizaram os *workshops*. Desta forma, os formandos puderam vivenciar atividades musicais com conteúdos específicos de cada fascículo do "Manual Para a Construção de Jardins Interiores" e, posteriormente, observar a transposição desses mesmos conteúdos e dinâmicas

para situações com bebés, muito próximas dos seus contextos reais de trabalho.

O termo "Caleidoscópio" reflete assim essa possibilidade de brincar e de reorganizar o conhecimento, veiculando também outras imagens: a criatividade como uma (re)arrumação de peças que fazem parte de um vocabulário preexistente; a formação como uma viagem por entre paisagens que são mostradas, cabendo a cada formando escolher o seu itinerário, demorar-se mais ou menos nalgum ponto do percurso; a intervenção artística como criação de perspetivas, espaços de visão e antevisão na luz e na contraluz.

Para além dos *workshops* e sessões dirigidas à primeira infância, esta semana contou ainda com trabalho ao nível da voz e do movimento e da improvisação – matéria-prima essencial na interação humana, diretamente relacionada com questões de desenvolvimento pessoal que nos parece dever constituir parte dos programas de formação de quem se dedica a tarefas exigentes do ponto de vista da interação social, em especial das faixas etárias mais precoces ou das pessoas mais vulneráveis –, com momentos de síntese reflexiva e com sessões de trabalho envolvendo todos os formadores e formandos.

O GRUPO DE FORMANDOS DE "CALEIDOSCÓPIO"

Para esta segunda edição da Formação Imersiva decidiu-se dar prioridade a formandos que tivessem realizado a Formação Imersiva anterior. Pareceu-nos que esta seria uma boa estratégia para dar continuidade à dinâmica de grupo iniciada em 2015, na Formação Imersiva "Jardim Interior", e para consolidar conhecimentos adquiridos. Por diversas vias, tínhamos indícios de que seria importante oferecer uma segunda oportunidade de formação a esses mesmos formandos[1].

1 Nomeadamente, através de *feedbacks* obtidos durante uma reunião ocorrida a 12 de março de 2016 com os 25 formandos que haviam participado em "Jardim Interior". A realização desta reunião foi relevante para avaliação do impacto da primeira semana de Formação Imersiva e para preparação da semana de Formação Imersiva do ano seguinte.

Assim, na semana de Formação Imersiva Arte para a Infância "Caleidoscópio" participaram 19 formandos que tinham iniciado o seu percurso em "Jardim Interior", tendo sido admitidos mais 5 formandos – estudantes ou profissionais que nos haviam contactado anteriormente solicitando vaga para eventuais formações e cujos perfis pareceram ser adequados para a concretização dos pressupostos desta formação. O grupo ficou assim constituído por um grupo com 16 mulheres e 8 homens.

Dado que na Formação Imersiva de 2015 se verificou ser positivo a existência de uma inscrição simbólica, em 2016 foi adotado idêntico procedimento. O valor destas inscrições reverteu integralmente para a aquisição das publicações "Manual Para a Construção de Jardins Interiores" e "Ecos de Opus Tutti" que foram oferecidas aos formandos no início da formação[2]. À semelhança da edição do ano anterior, foram atribuídas 7 bolsas aos formandos que solicitaram esse apoio, nomeadamente para colmatar algumas das despesas inerentes ao facto de terem de se deslocar durante uma semana para Lisboa.

2 "Caleidoscópio" foi precedido do lançamento destas publicações, no dia 15 de julho, na Fundação Calouste Gulbenkian, contando com as intervenções do Senhor Administrador Guilherme de Oliveira Martins, da Dr.ª Madalena Wallenstein e da coordenadora do Projeto.

PROGRAMA | PROGRAMME

SEGUNDA MONDAY, 18 JUL	10h30-11h00	**Recepção e Boas-vindas** Welcome HELENA RODRIGUES
	11h00-13h00	**Corpo e Voz** Voice and Body (W) JORGE PARENTE
	14h30-17h00	**Colos de Música** (F) ANTÓNIO RODRIGUES, FERNANDA LOPES
	17h30-18h30	**Caleidoscópio** (PA) PAULO MARIA RODRIGUES
	18h30-19h00	**Demonstração com bebés** Demonstration with babies (O)
	19h00-19h30	**Ecos do dia** Echoes of the day (RIA)
TERÇA TUESDAY, 19 JUL	11h00-13h00	**Corpo e Voz** Voice and Body (W) JORGE PARENTE
	14h30-17h00	**BabéPlimPlim** (F) JOAQUIM BRANCO
	17h30-18h30	**Caleidoscópio** (PA) PAULO MARIA RODRIGUES
	18h30-19h00	**Demonstração com bebés** Demonstration with babies (O)
	19h00-19h30	**Ecos do dia** Echoes of the day
QUARTA WEDNESDAY, 20 JUL	11h00-13h00	**Corpo e Voz** Voice and Body (W) JORGE PARENTE
	14h30-17h00	**Super-Sonics** (F) FILIPE LOPES, HENRIQUE FERNANDES
	17h30-18h30	**Caleidoscópio** (PA) PAULO MARIA RODRIGUES
	18h30-19h00	**Demonstração com bebés** Demonstration with babies (O)
	19h00-19h30	**Ecos do dia** Echoes of the day (RIA)
QUINTA THURSDAY, 21 JUL	11h00-13h00	**Corpo e Voz** Voice and Body (W) JORGE PARENTE
	14h30-17h00	**Raps&Rimas** (F) JOAQUIM BRANCO
	17h30-18h30	**Caleidoscópio** (PA) PAULO MARIA RODRIGUES
	18h30-19h00	**Demonstração com bebés** Demonstration with babies (O)
	19h00-19h30	**Ecos do dia** Echoes of the day (RIA)
SEXTA FRIDAY, 22 JUL	11h00-13h00	**Corpo e Voz** Voice and Body (W) JORGE PARENTE
	14h30-18h30	**Caleidoscópio** (PA) PAULO MARIA RODRIGUES
	18h30-19h00	**Demonstração com bebés** Demonstration with babies (O)
	19h00-19h30	**Ecos do dia** Echoes of the day (RIA)
SÁBADO SATURDAY, 23 JUL	11h00-13h00	**Corpo e Voz** Body and Voice (W) JORGE PARENTE
	14h00-15h00	**Cluster**
	15h00-16h30	**Ecos do dia** Echoes of the day (RIA)

W = Workshop F = Formação/Training Manual Para a Construção de Jardins Interiores
PA = Prática artística/Artistic Practice O = Observação/Observation
RIA = Resumir, Introspecionar, Acrescentar / Summary, Introspection, Addition

O PROGRAMA DE TRABALHO

O programa de "Caleidoscópio" foi organizado em torno de cinco grandes tipos de ação, procurando responder às particulares desta Formação Imersiva. Mantiveram-se duas das tipologias descritas anteriormente – Workshop e Prática Artística –, tendo sido ainda incluídas três novas tipologias de ação:

(F) Formação Manual Para a Construção de Jardins Interiores momentos dedicados à dinamização de atividades ilustrativas do trabalho artístico-pedagógico que pode ser feito a partir das publicações "Colos de Música", "Raps&Rimas", "Super-Sonics" e BebéPlimPlim". Este era o lugar de desafio para uma viagem rumo à miscigenação de territórios estéticos e educativos, de forma a fazer despontar a autonomia e a criatividade.

(O) Observação momentos de observação ao vivo de modelos de interação artística com bebés, protagonizados por formadores e artistas[3]. Este era o tempo de abrir janelas para a infância e afinar o olhar, de modo a fazer surgir a empatia na relação educativa.

(RIA) Resumir, Introspecionar, Acrescentar momentos de paragem para reflexão e enriquecimento teórico sobre as experiências de cada dia. Este era o espaço para partilha de intranquilidades e completudes, de forma a fazer ecoar em si próprio e nos outros a substância do não dizível.

3 Nas sessões de orientações musicais para a infância – lideradas pelos formadores e que puderam ser observadas ao vivo pelos formandos – participaram mais de 20 bebés (em cada dia da semana contamos com cerca de 10 bebés acompanhados pelas respetivas famílias; alguns destes bebés foram presença assídua ao longo das cinco sessões semanais realizadas).

A APRESENTAÇÃO FINAL

No desenho do programa de "Caleidoscópio" as demonstrações com bebés, realizadas ao final de cada dia, cumpriam o objetivo performativo que, de raiz, se associou ao conceito de "formação imersiva". Ao longo da semana, cada uma destas apresentações (conforme foi referido, inspiradas em quatro dos fascículos de "Manual Para a Construção de Jardim Interiores") foi deixando rastos performativos inspiradores.

Cada um dos fascículos permitiu entrar num universo musical e artístico próprio, explorando-se possibilidades de interação grupal através da música – a partir de "Colos de Música" aprenderam-se canções com palavras, canções sem palavras e cantos rítmicos seguindo pressupostos da teoria de aprendizagem musical; com "Raps&Rimas" fizemos música a partir das palavras de poemas, histórias, canções e adivinhas, apelando a múltiplas capacidades expressivas da voz; através da utilização das gravações do CD de "BebéPlimPlim" deixámos que o corpo entrasse em modo de escuta e se relacionasse com a música através do movimento; seguindo as ideias de "Super-Sónics" a sala encheu-se de instrumentos musicais alternativos, sendo exploradas possibilidades sonoras com esses recursos, numa descoberta criativa do som e reinvenção da música.

Assim, a última das demonstrações com bebés foi uma improvisação sobre as pegadas deixadas por cada uma das apresentações dos dias anteriores. Ou seja, a apresentação final de "Caleidoscópio" foi germinada a partir dos rumores estéticos e musicais que, dia a dia, iam ficando nas mãos e na escuta de todos. Um caleidoscópio de caleidoscópios.

É preciso semear a disponibilidade para poder escutar

o silêncio

e o que rompe do silêncio

O som que o toque tem

o cheiro das palavras

o calor de uma melodia

É preciso semear
a disponibilidade

para ficar aqui

ou ir para mais longe

Olhar-te nos olhos

ou ser apenas a tua paisagem

Para poder apanhar a tua

lágrima

e transformá-la num

oceano de notas

e embalar-te

com braços de encanto

É preciso semear o encantamento

descobrir a magia das coisas simples

no silêncio

dançar ao ritmo do riso das sereias

É preciso colher o esquecimento

para de seguida plantar novos jardins

repletos de olhares

vivos e inocentes

e passinhos de bebé

com braços estendidos para alcançar o mundo

Sem esquecer o mundo de dentro

a voar
da ponta dos dedos

para ti

meu pequenino

DABO DOMO

FORMAÇÃO IMERSIVA
EM ARTE PARA A INFÂNCIA

// ARTS FOR CHILDHOOD
- IMMERSIVE TRAINING

17-23 JULHO 2016
Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa

Iniciativa:
Projeto GermInArte
TransFormação Artística para o Desenvolvimento Social e Humano a partir da Infância

Parceria:
COMPANHIA DE MÚSICA TEATRAL / LAMCI-CESEM

Financiamento:
Fundação Calouste Gulbenkian

germin arte

"Dabo Domo"

CONSTRUÇÃO DE UMA CASA

"Dabo Domo" surge em 2017, como a terceira ação de Formação Imersiva. Pretende-se comunicar a ideia de que a formação visa a exploração e partilha do discurso artístico de cada formando, que vai consolidando a sua autonomia enquanto criador e transformador de ideias e materiais, construindo, assim, a sua "casa" (*domo*). O título escolhido é, assim, uma metáfora que remete para a construção de uma casa.

A própria expressão "Dabo Domo" é uma metáfora da metáfora. A tradução para latim de "faço uma casa" pode ser, por exemplo, *domum struo* ou *domum facio*, e *dabo domo* não traduz à letra à expressão em português. *Dabo* significa "darei" e, junto a *domo*, pode ainda significar darei "à casa", "a partir de casa", "com a casa", dependendo do contexto em que se insere a expressão. Se fosse *dabo domum*, eventualmente poderia querer dizer "darei uma casa" e, supostamente, a alguém. "Dabo Domo", assim à solta, deixa uma interrogação no ar, falta-lhe qualquer coisa. Poder-se-á dizer que cabe a cada um dos formandos dar à sua casa essa "qualquer coisa": uma *anima* (alma). Este será o contexto para "Dabo Domo".

É por isso que cada casa, construída ao longo desta Formação Imersiva, é tão única e especial como cada uma das pessoas que a constrói. Tem uma trave-mestra que resulta de uma musicalidade

renovada, bem assente na qualidade de presença e relação com os outros. E, em verdade, a(s) casa(s) construída(s) pelos formandos são oferecidas a alguém: aos bebés e aos Pais que estão presentes na performance final.

Assim, uma das características principais da Formação Imersiva "Dabo Domo" é a construção de várias "casas" ao longo do seu percurso formativo, que correspondem à criação de breves quadros de interação músico-teatral em duos ou trios de formandos. Este é um dos elementos diferenciadores relativamente às Formações Imersivas anteriores.

Por outro lado, o material apresentado no "Manual Para a Construção de Jardins Interiores" serve de base para a criação dessas situações performativas, sendo assimilado, transformado e recriado em peças originais dedicadas – no culminar do processo – a pequenos grupos de crianças com idades compreendidas entre zero e três anos de idade (acompanhadas pelas respetivas famílias). O desenrolar deste processo foi acompanhado de forma personalizada por profissionais convidados para integrar o programa da formação.

O GRUPO DE FORMANDOS DE "DABO DOMO"

Para a realização da terceira edição de Formação Imersiva foram abertas candidaturas *online*, oportunamente anunciadas na Newsletter da Companhia de Música Teatral. Para a seleção dos formandos foram definidos os seguintes critérios: (i) *background* artístico e educacional do candidato, (ii) contacto com bebés/crianças enquanto atividade profissional e (iii) frequência de outras formações do Projeto GermInArte.

Das 57 candidaturas recebidas foram selecionados 24 formandos, constituindo um grupo com 17 mulheres e 7 homens. Dos formandos selecionados, 7 tinham já participado nas duas Formações Imersivas

anteriores e 4 tinham participado em "Caleidoscópio". Um formando tinha participado na Formação Transitiva Música para a Infância (Edição da Primavera de 2017). Esteve ainda presente uma participante convidada da Dinamarca (responsável pelo serviço educativo da Den Jiske Opera) e uma participante convidada do Brasil (em programa de doutoramento da UNESP em articulação com a FCSH-UNL).

Fazendo uma caracterização dos formandos por grupo etário, verifica-se que 14 tinham idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos (58,3%) e 8 tinham idades até aos 30 anos (33,3%), enquanto que apenas 2 formandos apresentavam idades superiores a 41 anos (8,4%).

Registou-se a participação de formandos com vários perfis profissionais, maioritariamente de áreas da educação artística. Assim, 15 formandos desempenhavam funções como professores de música (62,5%), enquanto que 3 eram estudantes de música na área da educação (12,5%) e 2 eram professores de outras áreas (8,3%). Com menor expressividade, havia um formando por cada uma das seguintes profissões: educador de infância, músico, mediador cultural, técnico de psicomotricidade (4,2% cada).

A formação contou com a presença de participantes provenientes de zonas diversificadas do país – desde a área metropolitana de Lisboa até Vila Nova de Famalicão, Trofa, Oliveira do Bairro, Arganil ou Faro –, salientando-se dois formandos dos Açores e um da Madeira.

Dado que nas Formações Imersivas anteriores se verificou ser positivo a existência de um pagamento simbólico associado à inscrição, em "Dabo Domo" foi adotado idêntico procedimento. O valor das inscrições reverteu integralmente para a aquisição/oferta da publicações "Ecos de Opus Tutti" e "Manual Para a Construção de Jardins Interiores", suporte educativo fundamental para as formações. Foram também atribuídas 7 bolsas, permitindo assim que ninguém ficasse excluído por razões económicas.

PROGRAMA | PROGRAMME

SEGUNDA MONDAY, 17 JUL	10h30-11h00	**Recepção e Boas-vindas** Welcome HELENA RODRIGUES
	11h00-12h30	**Corpo e Voz** Voice and Body (W) JORGE PARENTE
	14h00-15h30	**Vocabularium** PEDRO RAMOS (F)
	15H30-16H00	**Variações sobre Musicalidade Comunicativa** Variations on Communicative Musicality (F) HELENA RODRIGUES
	16h30-18h30	**Dabo Domo** PAULO MARIA RODRIGUES (PA)
	18h30-19h00	**Demonstração com bebé**s Demonstration with babies (O) PEDRO RAMOS
	19h00-19h30	**Ecos do dia** Echoes of the day (RIA)
TERÇA TUESDAY, 18 JUL	11h00-13h00	**Corpo e Voz** Voice and Body (W) JORGE PARENTE
	14h00-15h30	**Vocabularium** ANA PAULA ALMEIDA (F)
	15h30-16h00	**Variações sobre teoria de aprendizagem musical** Variations on music learning theory (F) HELENE A RODRIGUES
	16h30-18h30	**Dabo Domo** PAULO MARIA RODRIGUES (PA)
	18h30-19h00	**Demonstração com bebés** Demonstration with babies (O) ANA PAULA ALMEIDA
	19h00-19h30	**Ecos do dia** Echoes of the day (RIA)
QUARTA WEDNESDAY, 19 JUL	11h00-12h30	**Corpo e Voz** Voice and Body (W) JORGE PARENTE
	14h00-16h30	**Praxis** FORMADORES GERMINARTE/GERMINARTE TEACHERS (AAT)
	17h00-18h30	**Dabo Domo** PAULO MARIA RODRIGUES (PA)
	18h30-19h00	**Demonstração com bebés** Demonstrartion with babies (O) RUI PESSOA PIRES
	19h00-19h30	**Ecos do dia** Echoes of the day (RIA)
QUINTA THURSDAY, 20 JUL	11h00-12h30	**Corpo e Voz** Voice and Body (W) JORGE PARENTE
	14h00-16h30	**Praxis** FORMADORES GERMINARTE/GERMINARTE TEACHERS (AAT)
	17h00-18h30	**Dabo Domo** PAULO MARIA RODRIGUES (PA)
	18h30-19h00	**Demonstração com bebés** Demonstrartion with babies (O) CARLA MARTINS
	19h00-19h30	**Ecos do dia** Echoes of the day
SEXTA FRIDAY, 21 JUL	11h00-12h30	**Corpo e Voz** Voice and Body (W) JORGE PARENTE
	14h00-16h30	**Praxis** FORMADORES GERMINARTE/GERMINARTE TEACHERS (AAT)
	17h00-19h00	**Dabo Domo** PAULO MARIA RODRIGUES (PA)
	19h00-19h30	**Ecos do dia** Echoes of the day (RIA)
SÁBADO SATURDAY, 22 JUL	10h00-11h00	**Corpo e Voz** Body and Voice (W) JORGE PARENTE
	11h30-13h00	**Praxis** FORMADORES GERMINARTE/GERMINARTE TEACHERS (AAT)
	14h30-17h00	**Praxis** FORMADORES GERMINARTE/GERMINARTE TEACHERS (AAT)
DOMINGO SUNDAY, 23 JUL	09h00-10h30	**Corpo e Voz** Body and Voice (W) JORGE PARENTE
	11h30-12h30	**Dabo Domo** (PA) APRESENTAÇÕES PARA BEBÉS E FAMILIARES / PERFORMANCE FOR BABIES AND FAMILIES
	13h00-13h30	**Ecos e abraços** Echoes and hugs (RIA)

W = Workshop F = Formação/Training Manual Para a Construção de Jardins Interiores
PA = Prática artística/Artistic Practice O = Observação/Observation
AAT = Atelier de Acompanhamento Tutorial // Tutorial Atelier
RIA = Resumir, Introspecionar, Acrescentar / Summary, Introspection, Addition

O PROGRAMA DE TRABALHO

O programa de "Dabo Domo" foi organizado em torno de seis grandes tipos de ação, procurando responder às especificidades desta edição da Formação Imersiva. Mantiveram-se cinco das tipologias descritas anteriormente – Workshop, Formação Manual para a Construção de Jardins Interiores, Prática Artística, Observação[1] e Resumir, Introspecionar, Acrescentar –, tendo sido ainda incluída uma nova tipologia de ação:

(AAT) Atelier de Acompanhamento Tutorial – momentos de trabalho em pequenos grupos em que existe um acompanhamento personalizado dos formandos visando a criação de uma situação performativa para bebés. Este era o espaço para construir a própria casa (a solo, em duo, em trio), de modo a fazer surgir do efémero possibilidades de encontro e enraizamento.

Numa variação do que havia ocorrido em "Caleidoscópio", desta vez com os momentos de demonstração/observação de modelos de interação artística com bebés (cujas famílias foram convidadas a deslocar-se à Fundação Calouste Gulbenkian no final de cada tarde), pretendeu-se dar a conhecer uma abordagem mais centrada em performances com diferentes estruturas. A partir de uma variedade de situações de interação criteriosamente definidas, procurou-se oferecer léxicos performativos que fossem inspiradores para os formandos construírem as suas próprias performances.

Assim, para as duas primeiras demonstrações convidaram-se dois artistas que há vários anos colaboram com a Companhia de Música Teatral, tendo o primeiro apresentado uma performance de carácter mais improvisado e o segundo realizado uma dinâmica mais próxima do que tem vindo a ser designado como "orientações musicais para a infância" na linha do trabalho de Edwin Gordon. Para as outras

1 No conjunto das sessões de demonstração/observação de modelos de interação artística com bebés realizadas durante a semana, participaram cerca de 50 bebés acompanhados pelas respetivas famílias.

duas demonstrações foram convidados dois artistas que têm estado envolvidos na apresentação de peças para a infância, do ciclo Peça a Peça Itinerante (PaPI) – nomeadamente, "Opus 7" e "Opus 3" –, cuja estrutura de interação com o bebé está já pré-definida no que mais usualmente é definido como uma "peça".

A APRESENTAÇÃO FINAL

À semelhança da performance "Jardim Interior" – que ocorreu no final da formação com o mesmo nome –, a performance "Dabo Domo" resultou numa peça que combina elementos de música, teatro e movimento, dirigida a cerca de 20 bebés e respetivos Pais/cuidadores.

Consiste num conjunto de vários quadros de interação músico-teatral em duo ou em trio, articulados numa performance artística que vai circulando por espaços previamente definidos de um jardim (neste caso, o jardim da Fundação Calouste Gulbenkian). Em cada um destes espaços encontra-se um grupo de bebés/crianças acompanhadas por um adulto cuidador.

Mantém-se o carácter íntimo de "Jardim Interior" e "Caleidoscópio", bem como o uso da voz, do corpo e de recursos instrumentais variados. Entre esses, incluem-se os instrumentos convencionais que os formandos pudessem trazer e trabalhar durante a formação; bem como instrumentos não convencionais, como bambus e os Cintiladores de Passeio. Estes instrumentos foram especificamente desenhados para "Dabo Domo", seguindo o modelo dos "cintiladores" integrados no fascículo "Super-Sonics". São instrumentos de som delicado e frágil (basicamente são constituídos por caixas de ressonância, em madeira, de grande formato, amplificadoras das sonoridades de "caixinhas de música", cujas melodias

originais foram transformadas), a fazer lembrar que é preciso estar "à escuta".

Idealizada para ser apresentada num espaço ao ar livre, em ressonância com os elementos sonoros e visuais da Natureza, a performance "Dabo Domo" entra em sintonia com as ideias do "Manifesto GermInArte", no qual se declara a necessidade de promover atividades ao ar livre e em contacto com a Natureza.

Em "Jardim Interior" ficou explícito que o sentimento subjacente ao Projeto GermInArte está relacionado com a arte de cuidar do jardim interior de cada um. Por sua vez, em "Dabo Domo" sugere-se que se devem cativar pessoas, sons, imagens e movimentos para fazer parte desse jardim, impulsionando, desse modo, as possibilidades de "polinização" interior. Como resultado, será possível lançar sementes juntos de outros, dos bebés, dos cuidadores e de todos os profissionais envolvidos com a primeira infância.

É também neste contexto que a arte de fazer uma casa "feita de si", "feita com outros" e "feita para outros" dá lugar a renovadas possibilidades de diálogos e de "construção" de aspectos de relacionamento humano inerentes ao desenvolvimento pessoal e ao cuidado em acolher o(s) outro(s) na sua "casa".

Acordar corpo voz e alma

a magia interior vive por vezes adormecida

Que língua fala o meu corpo que não é a minha

O corpo tateia no escuro e eu à escuta

Será que oiço

Quase ainda sem saber falar

na infância do movimento

o meu corpo encontra outros corpos no espaço

Diálogos oblíquos, intermitentes

outros mais harmoniosos

alguns encontros, muitos desencontros

Pequenos passos silenciosos

à procura de VOZ

Que histórias terá o meu corpo para contar

Finalmente a voz

Uma voz
começa a despontar

uma voz
que ouve o corpo

um corpo que descobre
a sua voz

De repente muitas vozes

uma multidão caótica de vozes

e canções sobrepostas

à procura de silêncio

para serem ouvidas

O mais difícil é aprender

o silêncio e a escuta

Sentir a ansiedade e a urgência dos outros

e a minha também

e mesmo assim não falar

Ouvir ainda um pouco mais
e esperar que o silêncio
procure a voz
e a encontre

A esperança deve ter nascido numa noite de medo para nunca mais se calar

depois de provar o sabor de se fazer ouvir

Procuro o silêncio na multidão

tento ouvir a minha voz e não consigo

Estou no espaço à espera do tempo certo

ele parece nunca chegar
talvez devesse não pensar

Observar entre
o silêncio e o canto

entre o eu e o outro

esperar que a relação
se estabeleça

o espaço se torne comum

Não sei ao certo onde fica o adulto a vontade de brincar é mais forte

A flor vermelha do jardim chama-me todos os dias

o canto persa matinal

Começam a cair as fortalezas primeiro em estrondo

depois
a gotejar
como pingos
de chuva
e soa
melhor

Manhã
do silêncio
nasce
a voz

O silêncio é o lugar mais difícil de habitar

daí partimos para encontrar uma

ressonância

que vem do corpo

do

espaço

à nossa volta

das profundezas da

terra

da energia

dos outros

Tarda aprender a confiar

Fragilidade imensa

um risco
uma entrega
um avanço
uma rede de fios invisíveis

Cada um suspenso

no olhar de todos os outros

Dei de comer às flores

"E dizer uma vez mais
que é sempre uma questão mútua de ser.
Uma presença e não um resultado."

Victor Matos e Sá, in *Companhia violenta: poemas inéditos*

FORMAÇÃO IMERSIVA NOUTROS AMANHÃS

Como reiteradamente temos vindo a afirmar, são necessários modelos de formação de referência que permitam transformar a realidade dos contextos de intervenção na primeira infância, ajustando-os a ideais educativos de desenvolvimento humano pleno.

Se, por um lado, pensamos ser necessário inovar, lançar novas ideias e práticas em termos de formação continuada, estamos também conscientes de que o trabalho quotidiano nos contextos reais oferece desafios complexos, requerendo abordagens múltiplas. Por isso, espaços como "Jardim Interior", "Caleidoscópio" e "Dabo Domo" permitem um olhar renovado face a questões artísticas e relacionais, o exercício da imaginação e o germinar de respostas alternativas para a intervenção na infância.

Estando as Formações Imersivas dependentes de processos de construção partilhada, as peças finais têm a potencialidade de se ir constantemente renovando. Futuras versões, a realizar noutros contextos e com diferentes grupos de formandos, refletirão, portanto, a contribuição das diferentes paisagens humanas que lhes derem origem.

Foi uma decisão estratégica cruzar no mesmo espaço diferentes tipos de profissionais, pois só assim será possível criar o esperado

(e necessário) diálogo entre artistas e profissionais de educação de infância. Estas situações poucas vezes ocorrem no quotidiano (rotina?) de educadores e artistas, ou mesmo em espaços formativos que deveriam oferecer uma verdadeira atualização e um efetivo aprofundamento artístico-pedagógico.

Nos modelos de formação que temos vindo a desenvolver – caracterizados pela incorporação de um conjunto de vivências práticas que vão colocando sucessivos desafios até ao culminar de uma meta artística partilhada – reivindicamos que respirar em conjunto, estar num espaço partilhado, ter tempo para olhar o outro e olhar-se a si mesmo são, por si próprios, "conteúdos" formativos que permitem alicerçar outras dimensões do saber profissional e alimentar o compromisso de missão que cada educador deve ter.

A apresentação de uma performance artística no final do percurso formativo, à qual assistem famílias com bebés, é um dos elementos distintivos desta formação, concedendo um sentido de meta final a todo o trabalho realizado. De facto, a existência de um objetivo bem definido dá um sentido de direção e de propósito muito tangível e forte ou, por outras palavras, um fim coletivamente partilhado congrega e direciona o grupo.

Paralelamente, a decisão de se realizar duas das performances finais no jardim permitiu colocar as famílias em contacto com a Natureza – comportamento que se deseja ver inscrito nas práticas educativas. Passar este tipo de mensagem é relevante, dado que atualmente muitas das situações formativas e/ou de fruição artística ocorrem em espaços fechados.

Para monitorização dos respetivos processos de trabalho, em todas as edições de Formação Imersiva foi recolhida informação através de três ações distintas: (i) entrevistas a formandos e formadores, com captação em vídeo (algumas das quais integradas no documen-

tário "Voar da ponta dos dedos"); (ii) registo escrito de reflexões individuais de cada formando mediante questões colocadas em cada dia/no termo da formação; e (iii) registo em tempo real das atividades realizadas, mediante a elaboração de Diários de Bordo (por Ana Isabel Pereira). Este acervo de informação tem vindo a ser tratado no intuito de publicações futuras de disseminação do Projeto GermInArte a nível nacional e internacional.

O terceiro ano do Projeto GermInArte permitiu consolidar o desenho do modelo de Formação Imersiva. Confirmou-se que a abordagem isomórfica, incluindo processos de imersão e a apresentação de modelos de referência (não só em termos pedagógicos, mas também artísticos), é adequada ao desenvolvimento de atitudes e competências potenciadoras de uma intervenção de qualidade junto de bebés em diferentes contextos lúdico-educativos. O modelo revelou-se suficientemente sólido e coerente para incentivar os formandos na procura de uma musicalidade individual e coletiva, bem como para inscrever atitudes pedagogicamente fundamentadas.

Noutros lugares, noutros rostos, as Formações Imersivas "Jardim Interior", "Caleidoscópio" e "Dabo Domo" deverão continuar a crescer. Lugares onde faça falta fazer germinar diálogos entre arte e educação desde a primeira infância. Rostos onde faça falta construir a harmonia e outros amanhãs.

Formação Transitiva
Música
para a Infância:
relato de uma itinerância

NOTA PRÉVIA

HELENA RODRIGUES
PAULO FERREIRA RODRIGUES
PAULO MARIA RODRIGUES

Durante os dois primeiros anos do Projeto GermInArte, constatou-se ser necessário: (i) fazer chegar a um número alargado de pessoas e lugares diferentes perspetivas relativamente ao papel da música e das artes na infância e (ii) fazer com que as nossas propostas de ferramentas e materiais para o trabalho no "terreno" (nomeadamente a publicação "Manual Para a Construção Jardins Interiores") se tornassem de facto acessíveis e úteis (ou seja, que as pessoas percebessem, fazendo, aquilo que doutra forma só existiria em papel ou em formato digital).

Na impossibilidade de multiplicar as experiências de Formação Imersiva "Jardim Interior", "Caleidoscópio" e "Dabo Domo" pelo país (dado tratar-se de processos de longa duração, exigentes do ponto de vista da disponibilidade e com elevados custos logísticos e financeiros), haveria que encontrar um modelo de formação que permitisse alcançar um maior número de educadores, músicos e outros artistas com interesse pela intervenção musical em contextos de interação com bebés e crianças.

Com base nestas constatações, propusemo-nos desenhar ações de sensibilização/formação de curta duração, associadas à exploração de materiais de trabalho (por ex.: uma obra publicada ou uma intervenção artística e/ou educativa a que os formandos pudessem assistir). Uma ação deste tipo incluiria uma vivência prática e a contextualização/discussão dum trabalho preexistente devendo ter um carácter breve.

No final do Ano Um chegou-se à sistematização de um modelo que cumpria os requisitos necessários a uma mais fácil circulação e abrangência de públicos-alvo. A então designada "Formação Transi-

tiva" teve a duração de 9 horas (sendo constituída por três módulos de 3 horas cada) e foi direcionada para grupos com um máximo de 25 participantes. A flexibilidade do modelo encontrado poderá permitir, no futuro, ampliar o "puzzle" formativo acrescentando-se outros módulos de 3 horas[1]. Sobre os objetivos da Formação Transitiva e os seus destinatários, pode consultar-se o capítulo "Formação Imersiva e Formação Transitiva em arte para a infância: ideias subjacentes aos processos de trabalho", nesta publicação.

1 A construção das sessões em módulos de 3 horas vai ao encontro do estabelecido na legislação vigente sobre formação contínua, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 22/ /2014 de 11 de fevereiro, que estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.

CONCEÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO DO MODELO DE FORMAÇÃO TRANSITIVA

Pretendendo-se organizar um modelo formativo em módulos de três horas, dinamizados por diferentes formadores e associados às publicações "BebéPlimPlim", "Colos de Música", "Super-Sonics" e "Raps&Rimas", entre abril e maio de 2016 realizaram-se reuniões de trabalho no Laboratório de Música e Comunicação na Infância/CESEM da FCSH-UNL para definição dos conteúdos das formações, experimentação de estratégias de dinamização e capacitação dos formadores para intervirem em conformidade com a filosofia artístico-educativa de GermInArte.

Conforme foi sucintamente relatado no capítulo "Projeto GermInArte: Uma história de quatro anos", a Formação Imersiva "Caleidoscópio" – ocorrida em julho e tendo os seus próprios objetivos como ação de longa duração – foi uma oportunidade para experimentar algumas das ideias relativas aos futuros módulos formativos de carácter breve. Eram várias as dúvidas sobre as melhores opções para a estrutura da Formação Transitiva. Assim, esta primeira experiência com 25 formandos permitiu redirecionar algumas ideias.

Dando um exemplo muito concreto sobre a diferença entre a conceção inicial e a formulação final da Formação Transitiva, em "Caleidoscópio" cada formador liderou dois tipos de *workshop* – um direcionado aos formandos adultos, outro direcionado a bebés acompanhados por um acompanhante. Subjazia a ideia de que, numa primeira sessão, numa dinâmica de formação de adultos, dar-se-ia a conhecer formas de usar um dos fascículos do "Manual Para a Construção de Jardins Interiores" e, numa segunda sessão, numa dinâmica de trabalho com bebés acompanhados por um adulto, proporcionar-se-ia aos formandos a possibilidade de observarem ao vivo o trabalho dos formadores. Passar-se-ia, assim, da vivência dos adultos em contexto formativo para a respetiva aplicação prática com os destinatários "reais". No entanto, no final de "Caleidoscópio" chegou-se à conclusão de que este seria um formato demasiado ambicioso e pouco prático para implementar em itinerância por várias instituições do país, pois requeria uma logística complexa de captação e organização dos grupos de bebés e seus acompanhantes. Considerou-se, também, que o módulo "Raps&Rimas" não estava ainda suficientemente estruturado, tendo-se decidido avançar com os três restantes módulos.

Após este primeiro momento, passou-se a uma fase de Estudo Piloto[2], no sentido de testar o modelo em "condições de campo" e verificar o interesse que o mesmo suscitaria no público-alvo. Contando-se com a imprescindível colaboração de Cristina Faria[3], pudemos organizar na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, durante três sábados do mês de novembro, a realização de duas sessões de cada um dos três módulos. Procurando implementar procedimentos semelhantes aos da logística que seria necessária para a futura itinerância pelo país, procedeu-se à divulgação local da formação e à receção de inscrições dos formandos.

2 A conceção e experimentação da Formação Transitiva resultou de um trabalho coletivo em que participaram Ana Isabel Pereira, António Rodrigues, Fernanda Lopes, Filipe Lopes, Henrique Fernandes e Joaquim Branco, para além da equipa de coordenação de GermInArte.

3 Cristina Faria é docente de música na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra e tem colaborado em várias iniciativas da Companhia de Música Teatral.

Cada uma das seis sessões foi supervisionada por dois coordenadores do projeto GermInArte e por Cristina Faria. Os formadores tiveram, assim, a possibilidade de experimentar a dinamização de cada um dos módulos de acordo com as redefinições decorrentes de "Caleidoscópio" e de participar, posteriormente, num diálogo reflexivo com os observadores.

Durante o Estudo Piloto, o interesse demonstrado pela formação foi muito grande, tendo estado presentes nas seis sessões um total de 72 formandos, dos quais 67 eram mulheres (93,1%) e 5 eram homens (6,9%). No entanto, como vários formandos realizaram dois ou três módulos, foram contabilizadas um total de 138 presenças efetivas nas seis sessões. Numa análise mais detalhada, constatou-se que 25 formandos frequentaram os três módulos (34,7%), 16 formandos frequentaram dois módulos (22,2%) e 31 formandos estiveram presentes num único módulo (43,1%).

Considerando a caracterização dos formandos por grupo etário, verificou-se uma tendência clara para a presença de formandos com idades até aos 30 anos (76,2%), possivelmente devido ao facto de a formação decorrer numa instituição de ensino superior. Menos representativas foram as idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos (13% dos formandos) e entre os 41 e os 50 anos (6,5% dos formandos), sendo que apenas 4,3% dos formandos tinha entre 51 e 55 anos.

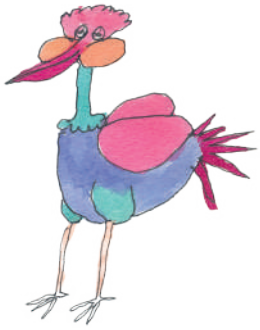
Interessou-nos perceber, também, qual a proveniência profissional dos formandos, de forma a estabelecermos um paralelismo com os grupos-alvo identificados pelo Projeto. Assim, na análise da distribuição dos formandos por atividade profissional destacou-se a presença de professores de música (22,2%) e de educadores de infância (16,7%). No entanto, e provavelmente pela mesma razão anteriormente referida, os estudantes foram a categoria mais frequente – 48,6% dos formandos, dos quais 12,5% eram estudantes de Licenciatura

ou Mestrado em Música, 12,5% eram estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar, 12,5% eram estudantes da Licenciatura em Educação Básica, 8,3% eram estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico e 2,8% eram estudantes de outras áreas. Estiveram ainda presentes auxiliares de ação educativa (4,2%), músicos e outros artistas (4,2%) e formandos com outras ocupações profissionais (4,1%).

CANDIDATURAS E PROCEDIMENTOS ORGANIZATIVOS PARA A ITINERÂNCIA

As Formações Transitivas decorreram de acordo com duas calendarizações anuais distintas, que foram designadas por "Edição da Primavera" (entre março e maio) e "Edição de Outono" (entre outubro e novembro).

Para cada uma das quatro edições ocorridas entre 2017 e 2018, foi realizado um calendário com a oferta de seis a doze combinações de dois sábados, correspondendo cada uma dessas combinações a uma Formação Transitiva. Aquando da candidatura, cada instituição deveria assinalar quais as combinações de sábados que lhe eram mais propícias, cabendo depois ao projeto GermInArte gerir a calendarização final incluindo todas as candidaturas aceites.



Os procedimentos-base para divulgação e captação de entidades interessadas em receber a Formação Transitiva processou-se de acordo com as seguintes etapas de trabalho: (i) divulgação da abertura de candidaturas através da Newsletter da Companhia de Música Teatral, (ii) criação de um formulário de candidatura disponibilizado na página *online* do Projeto GermInArte, (iii) receção de candidaturas de entidades de todo o país, (iv) seleção de candidaturas e comunicação

de resultados, (v) reunião da equipa do Projeto GermInArte com os responsáveis das entidades selecionadas, (vi) criação de um formulário de inscrição de formandos para cada instituição de acolhimento, disponibilizado na página *online* do Projeto GermInArte, (vii) receção de inscrições de formandos, organização de listas (lista de efetivos e lista de espera) e resposta de confirmação aos formandos inscritos.

Foi sempre solicitado a cada entidade selecionada que indicasse um responsável para acompanhar todo o processo de preparação e acolhimento da formação, e garantir a sua boa execução de acordo com o compromisso assumido com o Projeto GermInArte. O contacto com cada entidade era feito de forma personalizada através de uma pessoa do Projeto responsável pelo secretariado.

Assim, as responsabilidades organizativas foram partilhadas entre o Projeto GermInArte e as entidades locais. O Projeto GermInArte facultou a cada entidade: (i) os materiais de divulgação *online* e/ou impressos (um postal sobre a Formação Transitiva, um folheto informativo com a descrição dos objetivos, conteúdos dos módulos e ideais orientadores da Formação Transitiva, e um cartaz de divulgação da ação a personalizar com as datas e local de cada entidade de acolhimento); (ii) os formulários *online* para inscrição de formandos; (iii) o modelo da folha de assinatura de presenças; e os certificados de participação.

Para facilitar a organização da formação e a comunicação entre o secretariado do projeto e as entidades, foi elaborado um Guião de Procedimentos que incluiu as tarefas da responsabilidade de GermInArte, as ações da responsabilidade das entidades locais (a realizar antes e durante a formação), bem como as ações da responsabilidade dos formadores.

Por razões de ordem prática, mas também conceptual e motivacional, os diferentes materiais e recursos de cada um dos módulos da Formação Transitiva foram organizados de forma a explorar uma

"teatralidade" ou "ritual" que comunicasse as ideias de itinerância, viagem, bagagem e memória. Pretendia-se, assim, e de forma subtil, revelar um lado metafórico do trabalho, isto é, que as ações de formação fossem entendidas como processos de descoberta, de construção de mundividência, de coleção de experiências, por um lado, e que cada Formação Transitiva e cada local fossem percebidos como uma parte integrante dum projeto global, por outro.

Nesse sentido, concebeu-se uma mala de madeira para cada um dos módulos formativos, cada uma delas transportando o fascículo correspondente do "Manual Para a Construção de Jardins Interiores" ("BebéPlimPlim", "Colos de Música" ou "Super-Sonics"), bem como os materiais necessários à realização das atividades[4]. Além disso, cada mala transportava uma máquina fotográfica instantânea e uma moldura de madeira com folhas de papel para desenhar e escrever, cuja forma sugeria também a ideia de registo fotográfico instantâneo. No final da formação deveria haver um "ritual" – escrita das impressões da "viagem" e foto de grupo – que permitia uma conclusão "teatral" das atividades desenvolvidas durante as três horas anteriores. Estes registos permitiram, também, a monitorização do processo de trabalho desenvolvido em cada local de itinerância da Formação Transitiva.

4 No módulo "BebéPlimPlim" usaram-se folhas soltas de revistas, medalhas e baquetas; no caso de "Colos de Música" a mala incluía lenços, bolas de esferovite, sacos de feijão, medalha e baqueta; e em "Super-Sonics" usaram-se bambus, medalhas e baquetas, peças de cerâmica e vidro, balões e tubos de PVC.

ITINERÂNCIA DA FORMAÇÃO TRANSITIVA PELO PAÍS

A seleção das candidaturas das entidades interessadas em acolher a Formação Transitiva foi da responsabilidade do Projeto GermInArte, tendo em consideração o enquadramento dos objetivos do Projeto e a ponderação dos seguintes critérios: (i) cumprimento dos requisitos para o acolhimento da formação divulgados no formulário da

candidatura, (ii) garantias de compromisso da entidade para a gestão adequada de todo o processo e (iii) representação geográfica ao nível do país das entidades selecionadas.

Mediante a resposta que o Projeto deu às entidades candidatas em cada uma das quatro edições da Formação Transitiva, procurou-se abranger entidades de diferentes zonas do país que, de algum modo, tivessem intervenção em áreas culturais e/ou artísticas, em áreas de cuidados na infância ou em contextos de educação diversificados. Dado que o Projeto GermInArte teve o financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian, esta iniciativa pôde ser gratuita para os formandos e para as entidades de acolhimento.

O intenso trabalho de itinerância pelo país desenvolvido no âmbito da Formação Transitiva permitiu que GermInArte alcançasse um número muito alargado de pessoas e lugares. Registe-se que, entre 2017 e 2018, foram realizadas 32 Formações Transitivas[5], correspondentes a um total de 96 sessões, distribuídas por 28 instituições[6] de âmbitos muito diversificados.

Mais concretamente, em 2017, na Edição da Primavera realizaram-se 7 formações, que chegaram a Albergaria-a-Velha, Aveiro, Coimbra, Elvas, Évora, Famalicão e Loulé (neste caso concreto, e tendo sido a primeira edição da formação, optou-se por não abrir ainda candidaturas e, em seu lugar, endereçou-se convites a diferentes entidades com quem a Companhia de Música Teatral tinha já boas relações, o que poderia garantir um bom arranque para esta iniciativa). Ainda em 2017, para a Edição de Outono foram abertas candidaturas para 6 formações, tendo sido selecionadas entidades localizadas em Alcobaça, Bragança, Carregosa, Fundão, Lagoa e Rio Maior.

Por sua vez, na Edição da Primavera de 2018 realizaram-se 7 formações distribuídas pelos Açores (Ribeira Grande e Angra do Heroísmo), Bragança, Lisboa (duas formações), Torres Vedras e Viseu. Nesse

5 Os formadores Ana Isabel Pereira, Filipe Lopes e Henrique Fernandes foram os responsáveis pelas sessões das duas primeiras edições da Formação Transitiva. Ana Isabel Pereira e Henrique Fernandes asseguraram a terceira edição. Na quarta edição, contou-se com a participação das formadoras Mariana Vences e Teresa Silva, para além de Ana Isabel Pereira e Henrique Fernandes.

6 Durante a itinerância da Formação Transitiva, o Projeto GermInArte colaborou com as seguintes instituições: Academia de Música de Alcobaça, Academia de Música de Elvas, Academia de Música de Lagos, Academia de Música de Viana do Castelo, Biblioteca Municipal de Rio Maior, Câmara Municipal de Beja – Biblioteca Municipal de Beja José Saramago, Câmara Municipal do Funchal – Teatro Municipal Baltazar Dias, Casa da Criança do Rogil, Casa das Artes de Vila Nova de Famalicão (2 edições), Centro de Artes do Espetáculo de Viseu, Centro Hospitalar Lisboa Norte, Centro Social de Carregosa, Centro Social Paroquial dos Santos Mártires (2 edições), Cineteatro Alba – Serviço de Aprendizagem Criativa, Cineteatro Louletano, Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, Coro Juvenil da Cidade de Torres Vedras – Associação C.J.C.T.V., Cultur'canto Associação Cultural, Eborae Musica, Escola Artística do Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian (2 edições), Escola de Música de Esposende, Escola Superior de Educação de Coimbra, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, Junta de Freguesia da Sé, Musiquim – Associação Musicoteatral dos Açores (2 edições), Orquestra Municipal do Fundão, 3 Compassos Associação.

mesmo ano, para a Edição de Outono foram selecionadas instituições de 12 pontos do país: Açores (Ponta Delgada), Aveiro, Beja, Braga, Bragança, Esposende, Madeira (Funchal), Mafra, Rio Maior, Rogil, Viana do Castelo e Vila Nova de Famalicão (FIG.1).

GermInArte chegou, assim, a zonas geográficas muito distintas do país. A Formação Transitiva passou por instituições de locais muito distantes entre si e esse percurso foi sendo inscrito num mapa de Portugal progressivamente mais preenchido.

FIG. 1. Itinerância da Formação Transitiva

Na altura em que se escreve esta publicação, estão a decorrer as 12 formações da Edição de Outono 2018, razão pela qual ainda não é possível apresentar dados sobre os formandos participantes. Por motivos logísticos, também não nos foi possível recolher dados de uma das formações da Edição da Primavera de 2017. Assim, apresenta-se uma caracterização parcial dos formandos abrangidos por esta iniciativa de GermInArte, considerando os dados correspondentes a 19 Formações Transitivas.

Para as 19 edições da Formação Transitiva mencionadas, registou-se um total de 583 inscrições de formandos, para um máximo de 25 formandos por cada formação, motivo pelo qual 154 interessados ficaram em lista de espera. Estes resultados revelam que na maioria dos locais houve um grande interesse pela formação, dado que em muitos casos o número de inscritos ultrapassou ou completou o número de vagas[7]; embora também tenha havido alguns locais em que o número de vagas não foi totalmente preenchido.

Considerando esses dados, a lista de formandos efetivos foi constituída por um total de 382 formandos, dos quais 337 eram mulheres (88,2%) e 45 eram homens (11,8%).

Ao verificar-se as presenças dos formandos, constatou-se que 334 formandos (77,9%) frequentaram a totalidade das três sessões, enquanto que 24 formandos (5,6%) estiveram presentes em duas sessões, 15 formandos (3,5%) compareceram a apenas uma sessão e 56 inscritos (13,1%) não chegaram a fazer a formação. Note-se que o certificado de participação foi entregue apenas aos formandos que realizaram a totalidade das 9 horas de formação, isto é, que estiveram presentes nos três módulos.

Fazendo-se a caracterização dos formandos por grupo etário, verificamos uma maior incidências de formandos com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos (42,1%), panorama secundado pelos

7 Devido à existência de listas de espera com um número considerável de interessados e à vontade expressa por algumas entidades em voltarem a acolher esta iniciativa, quatro instituições receberam duas vezes a Formação Transitiva.

formandos com idades entre os 41 e os 50 anos (21,7%) e com idades até aos 30 anos (21,5%). Foram menos representativos os formandos com idades superiores a 51 anos (14,7%).

No que se refere à distribuição dos formandos por atividade profissional, destacou-se a tendência para a presença de educadores de infância (32,9%), de professores de música (19,4%) e de auxiliares de ação educativa (11%). Com menor representatividade, estiveram presentes professores de outras áreas (10,2%), bem como animadores socioculturais (4,5%), estudantes na área da educação: Música (3,1%), estudantes de música (2,9%), Estudante na área da educação: Pré-escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico (2,6%) estudantes de outras áreas (3,4%), psicólogos (1,6%) e outras ocupações profissionais (8,4%).

REFLEXÕES ACERCA DO PERCURSO DA FORMAÇÃO TRANSITIVA

No final do caminho percorrido pela Formação Transitiva Música para a Infância como uma das iniciativas estruturantes do Projeto GermInArte, apraz-nos registar o alcance geográfico desta ação e a diversidade de perfis das entidades acolhedoras. Também o elevado número dos formandos e a variedade dos seus perfis profissionais nos deixa a sensação de se ter tomado uma decisão acertada com a definição do modelo formativo de curta duração. Foram muitas as manifestações de apreço, de reconhecimento e valorização que fomos recebendo: em primeira mão junto dos formadores, que viajaram e pernoitaram por todo o país levando uma mala com as novidades de GermInArte, mas também através das mensagens e *feedbacks* espontâneos que foram chegando ao secretariado através de *emails* ou telefonemas.

No âmbito da filosofia de GermInArte, para além de se pretender qualificar os profissionais que trabalham com a primeira infância, pretende-se que a educação e os cuidados na infância possam ser partilhados por comunidades afetuosas e cuidadoras. (Recorde-se que foi por essa razão que, na proposta oportunamente apresentada à Fundação Calouste Gulbenkian, se optou pela designação "agentes sociais e educativos", para assim se poder abranger Pais, cuidadores, famílias, profissionais, crianças mais velhas e outros elementos da comunidade em contacto com aquela faixa etária.)

Dentro deste espírito, parece-nos altamente positivo que para além de conseguir juntar no mesmo espaço formativo pessoas com diferentes perfis e percursos educativos e profissionais, a Formação Transitiva tenha chegado a instituições com diferentes papéis sociais (academias de música, teatros, jardins-de-infância, um coro, um hospital, associações culturais, associações de música, freguesias, bibliotecas, etc.), trazendo o tema da formação em música para a infância para novos contextos de trabalho. A decisão de se abrir candidaturas a entidades interessadas neste tipo de formação, independentemente de estarem mais ou menos ligadas a um ou outro tipo de perfil de atuação, revelou-se correta. Medidas como esta, distintivas no plano nacional, parecem contribuir para se esbater barreiras no diálogo entre profissionais, sendo uma das premissas para que no futuro se possa caminhar em direção a uma formação baseada em *clusters*, promovendo trabalho colaborativo entre profissionais e entidades com diferentes missões. Neste caso, os fins justificam os meios: não importa saber quem faz o quê, já que o mais importante é a meta final – através da promoção de uma cultura de educação e de bem-estar social generalizado atinge-se o fim específico de cuidar bem da infância.

A coexistência de participantes com diferentes tipos de perfil profissional (nomeadamente, juntando num mesmo espaço educadores,

auxiliares de educação, músicos e outros artistas, estudantes diferentes instituições) não apresentou problemas. Pelo contrário, pareceu proporcionar momentos de encontro cuja necessidade é sentida com grande acuidade. O facto dos módulos de formação se basearem em vivências musicais de carácter prático facilita o diálogo entre profissionais com diferentes níveis de preparação musical, artística e pedagógica. Parece-nos advir daqui um enriquecimento mútuo e uma coabitação profissional altamente desejável. De novo, é o princípio para que se possa inscrever uma atuação profissional em *clusters* que se advoga no âmbito deste Projeto.

A itinerância da Formação Transitiva (inspirada na ação distintiva que a própria Fundação Calouste Gulbenkian desenvolveu ao longo de vários anos através das Bibliotecas Itinerantes) revelou-se particularmente necessária e relevante, uma vez que as ofertas formativas com qualidade no âmbito da primeira infância e no âmbito da música e da arte para a infância são ainda mais escassas fora dos grandes centros.

O agendamento desta ação de formação para os sábados foi também uma opção adequada, pois teve em conta a disponibilidade real dos formandos. (Não obstante, será desejável que a tutela possa compreender a necessidade deste tipo de formação, tomando-se as medidas necessárias para que a mesma possa ocorrer durante o período de trabalho como parte integrante do exercício profissional.)

A calendarização das iniciativas de Formação como "Edição da Primavera" e "Edição de Outono" fez sentido: ao surgirem ao longo do período "letivo", terão contribuído para revigorar a ação dos profissionais.

A articulação entre a estrutura de coordenação de GermInArte e as entidades locais revelou-se particularmente eficaz, permitindo o envolvimento de novos parceiros e um alcance maior por parte do Projeto GermInArte. Mais concretamente, revelou-se adequado que

a uma estrutura de coordenação deste tipo caiba: fazer uma divulgação de carácter geral; anunciar e selecionar candidaturas de entidades interessadas em acolher as ações de formação; fazer a gestão de datas de calendarização entre formadores e entidades locais; oferecer um guião de ação organizativa e o respetivo apoio; fornecer materiais e ajuda na promoção da divulgação; fazer a gestão financeira dos encargos relativos a formadores, secretariado central e materiais de divulgação. Do lado das entidades, foi oportuno ter ficado a responsabilidade da logística do espaço de formação, de divulgação local e de controlo no respeitante à inscrição de participantes. A articulação organizativa entre uma estrutura central e entidades acolhedoras fez com que a formação se desenrolasse de acordo com os preceitos de GermInArte e, ao mesmo tempo, tivesse em conta especificidades e necessidades locais.

Às entidades de acolhimento foi explicado que não haveria que cobrar inscrições, pois, graças ao apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, os encargos financeiros com viagens, estadias e formadores seriam da responsabilidade da estrutura de coordenação. Refira-se que o facto desta formação ser gratuita poderá ter contribuído para uma grande adesão por parte de entidades e formandos. Tendo em conta as limitações de meios financeiros do público-alvo, pode-se questionar se a adesão teria sido a mesma se esta iniciativa tivesse custos associados para as instituições e formandos.

Não obstante serem ministrados em ações de curta duração, os conteúdos da Formação Transitiva vão ao encontro das expectativas dos formandos. Deixando uma sensibilização para novas abordagens, vários participantes referem, no entanto, a necessidade de aprofundamento e continuidade das iniciativas.

A associação da Formação Transitiva à publicação "Manual Para a Construção de Jardins Interiores" foi uma estratégia conceptual-

mente sólida. Não obstante, deve trabalhar-se no sentido de facilitar a aquisição da publicação ou da disponibilização *online* de alguns dos materiais publicados.

A adesão das entidades locais caracterizou-se por grande envolvimento e profissionalismo. Todavia, é intrigante o facto de, no termo das ações, apenas uma pequena parte das entidades responder a um pedido formal de *feedback* por parte da estrutura de coordenação. Esta questão faz-nos pensar que há necessidade de sensibilizar entidades estatais, municipais e privadas para a necessidade de iniciativas de formação como a relatada, pensando-as como parte integrante das rotinas dos profissionais. Devem ser encaradas como investimento e mecanismo capaz de estimular a qualidade profissional e o trabalho de equipa dos profissionais.

Este foi um processo de construção desafiante e, por isso mesmo, enriquecedor. A reflexão necessária para a tomada de decisões sobre as opções que melhor permitiriam responder aos objetivos de uma formação de curta duração – embora de ecos desejavelmente continuados nos formandos –, foi motivo de grande debate entre a equipa de GermInArte. Isto fez com que a Formação Transitiva ficasse a pertencer a todos, ganhando ímpeto para circular pelo país. O caminho percorrido aponta para que se continue a caminhar.

GermInArte

nos Encontros Internacionais
Arte para a Infância e Desenvolvimento Social e Humano

LUCIANA LEIDERFARB

[1] TRANSFORMAR: IDEIAS PARA FAZER CRESCER AS PLANTAS DE UM JARDIM

O "V Encontro Internacional de Arte para a Infância e Desenvolvimento Social e Humano", que teve lugar a 14 de novembro de 2015 na Fundação Gulbenkian, convidou a pensar a formação para a primeira infância e o modo como as artes podem estar presentes no trabalho dos educadores.

I. Caminhos para um começo

Era de manhã quando as palavras se fizeram ouvir. Lá estavam elas: infância, artes, relação, jogo, liberdade, trabalho, inquietude. Surgiam uma atrás da outra, profícuas, fluidas como um rio. Eram pronunciadas por quem fora chamado a pensar e a discutir a formação de educadores para a primeira infância, a idade em que tudo começa, do barro moldável onde o mundo imprime as primeiras pegadas. À volta da mesa estavam pessoas como Maria Lúcia Santos e Maria Manuela Rosa, Ana Teresa Brito e Aida Figueiredo, Maria Cristina Parente e Liliana Marques, Elisabete Heleno, Inês Furtado e Madalena Wallenstein, moderados por Paulo Ferreira Rodrigues. Helena Rodrigues e Paulo Maria Rodrigues escutavam, servindo de elo invisível ao grupo e juntando ocasionalmente a sua voz.

Os caminhos conduziam invariavelmente para o modo como os educadores são formados neste campo de apreensão tão precoce, para as lacunas que existem quando a formação inicial não reconhece a sua especificidade, e para a necessidade de as artes perpassarem o processo de educar, como gestos indissociáveis deste, justamente porque vão ao encontro da própria natureza expressiva das crianças.

As experiências individuais de cada um dos presentes teceram uma rede que resultou na formulação de uma vontade: a de contribuir para que a oferta educativa dos 0 aos 3 anos seja mais rica e mais equilibrada. Falou-se do exigente papel do educador, das incoerências da formação, da compartimentação das artes no contexto do jardim-de-infância, da tendência para se pensar que a criança tem de saber antes de ser, da democratização do ato de criar, da importância do jogo livre como espaço onde a criatividade pode acontecer. Do conceito de bom encontro como início e finalidade da própria educação.

Que conceção de criança temos? Como é que ela vê e apreende o mundo? Qual a sua linguagem? Artes são disciplinas ou, antes, a forma natural de a criança se exprimir? E o que queremos dela? Que fique quieta? Fechada? Calada? Que saiba ler e fazer contas antes do tempo? Que comunique eficazmente? Que se emocione?

O que é uma criança?

Como sempre, no fim de tudo, há uma pergunta. A mais simples de todas. A mais complexa. É o momento de começar.

II. Sobre música, árvores e florestas. Ou de como o educador//professor pode mediar a descoberta do mundo

Estamos no "V Encontro Internacional de Arte para a Infância e Desenvolvimento Social e Humano", um dos vários momentos que pontua um projeto bem mais vasto, apoiado pela Fundação Gulbenkian e intitulado – com aquela exatidão das palavras inventadas – GermInArte. O termo revela a incontornável condição da arte – a de germinar, fazer crescer, lançar raízes, imprimir movimento. A de transformar. Com tal pressuposto, GermInArte é um ciclo de crescimento de quatro anos de duração em que se tenciona pensar a formação para a primeira infância e o tipo de alimento – educativo, afetivo – que

recebem aqueles que nela intervêm. Em que se convida a refletir sobre uma formação que transforme, que não deixe ficar tudo na mesma, que não seja um mero repositório de hábitos e rotinas há muito adquiridas e, por isso, aceites como válidas.

E se a manhã foi tempo de formular perguntas, a tarde trouxe a participação de quem no terreno já obteve algumas respostas.

Ricardo Freire chegou com uma canção e uma dança. E pôs o auditório a cantar e a dançar. Assim comprovou que a música estabelece um canal de comunicação antes de se transformar em saber, e que o gosto – a fruição – é anterior à conceptualização e à própria aprendizagem. Doutorado pela Universidade de Michigan, clarinetista e professor, Ricardo Freire é diretor do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Neste âmbito, dirige cursos de musicalização para crianças, assim como cursos de formação para professores oriundos de várias áreas.

"A música tem de instigar" é o seu mote. A música como experiência de vida, que promove o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança. Aquelas que acolhe no seu curso são encaradas como seres completos e integrantes de uma família, pelo que até aos quatro anos e meio os Pais as acompanham. "Ser professor de crianças", diz Ricardo Freire, "requer musicalidade, que não é saber mas viver a música no quotidiano. E requer capacidade de se relacionar." O motor de tudo está no laço afetivo que venha a ser criado, pois "é a partir daqui que a criança se coloca no mundo". A formação para professores obedece a iguais premissas, trabalhadas em equipa e valorizando a linguagem não verbal, os gestos, o olhar. Aprende-se refletindo sobre o processo de formação, sobre as dúvidas que levanta, sobre as surpresas que gera. "Tornei-me professor de crianças porque me tornei pai. A música ajudou-me a ser pai, a trabalhar uma relação."

Ricardo Freire trouxe exemplos do seu trabalho – cuja base teórica assenta em nomes como o de Edwin Gordon, Alda Oliveira e Keith Swanwick. Num deles, um "Curso de Musicalização Inclusiva" para Pais e bebés com necessidades especiais dos 9 meses aos 2 anos que teve início este ano, integrou-os com outros Pais e bebés. E mostrou como progride uma aula composta por Pais que jamais haviam deixado outro adulto pegar no seu bebé ou que jamais tinham estado próximos de uma criança com necessidades especiais. Numa palavra, como a música pode servir de ponte relacional que facilita qualquer abordagem educativa. Alertou para a necessidade de planeamento: a sua equipa de formadores reúne de duas a três horas por semana para planear o que depois, no contexto da aula, vai aparentemente ser esquecido. "A aula é a antítese do planeamento, mas este é necessário. Assim como a síntese e a reflexão sobre o que se passou", termina Ricardo Freire.

No lado oposto do mundo, Britta Madsen trabalha com crianças na natureza, num jardim-de-infância localizado em Herning, "no meio do nada", na Dinamarca. Todos os dias, independentemente das condições meteorológicas, leva as crianças à floresta e passa aí com elas longas horas. "A natureza é diferente para cada um de nós. Porém, partilhamos a capacidade de perceber que ela proporciona instalações únicas, e que podemos usá-las para transmitir coisas de grande valor às crianças", diz Britta. Para ela, e ao contrário do que tendemos a pensar, tudo o que se faz nos espaços fechados é passível de ser feito no exterior.

A palavra "kindergarten", estreada por um alemão de nome Fröbel em finais do século XIX, não passa de uma metáfora que realça a conexão indissolúvel entre infância, natureza e crianças. Sugere que o crescimento destas é (ou deve ser) harmónico e natural como o das plantas que povoam um jardim. A Dinamarca seguiu esta indicação

à letra e, hoje, 10% dos jardins-de-infância do país são como aquele onde Britta trabalha, chamado "nature kindergarten", e a tendência é para que a oferta se multiplique em função de uma procura cada vez maior. "Existe na Dinamarca muita investigação sobre a forma como as crianças de hoje vivem e sobre o modo como estão conectadas à natureza", explica Britta.

Em Portugal ficaríamos apreensivos com a descrição do que considera a sua "previsão meteorológica favorita": temperaturas entre os 15 e os 18 graus, algum sol, alguma chuva e vento vindo de todas as direções. Mas Britta acredita no que faz, acredita nos benefícios de uma exposição que desperta todo um novo sentido do espaço e da luz, que proporciona ar limpo e fresco, que reduz os conflitos e promove a tranquilidade, que diminui as doenças, que estimula o desenvolvimento motor, a concentração e a fantasia, e que torna as crianças mais sensíveis e atenciosas.

No seu dia-a-dia, a criança é pensada tendo em conta seis aspectos: o desenvolvimento pessoal, as competências sociais, a linguagem, o corpo e as funções motoras, a natureza e os fenómenos naturais, e as formas e valores culturais. Estes fazem parte do currículo de todo e qualquer educador. Porém, um educador ligado a um "nature kindergarten" irá ter sempre a natureza como pano de fundo e como lugar onde tanto as grandes questões como as pequenas são colocadas. Britta dá o exemplo de Agnes, que tinha medo das aranhas. Para a ajudar a ultrapassar o seu receio, instou-a a procurar uma. Falaram sobre o que é sentir medo, sobre a confiança no outro, sobre a possibilidade de fazer coisas que pensara não ser capaz de fazer. Ao procurar a aranha, a menina teve de pôr o seu corpo ao serviço da tarefa e controlar os seus impulsos. Outros meninos vieram juntar-se, incentivando-a a continuar, observando com ela a teia da aranha encontrada...

Para Britta Madsen, só um adulto que se divirta com as crianças – que faça o que os outros já se esqueceram – poderá ser um educador bem-sucedido neste contexto. "O melhor que temos de fazer é nunca esquecer o que é ser uma criança, o que é descobrir as coisas pela primeira vez", adverte. Por isso, entre as atividades pode estar o ato de seguir uma minhoca a entrar e sair da terra, fazer uma fogueira e manter o fogo ("e ninguém morre!", ri-se Britta), atirar pedras ao lago, procurar folhas comestíveis e imaginar uma refeição... "As crianças por vezes passam duas e três horas a fazerem atividades em que só param para comer, tal a concentração que adquirem. E dizem gostar de estar na floresta porque aí podem fazer coisas por elas próprias."

Quem não gosta?

Paulo Maria Rodrigues apresentou uma ação de formação concebida no âmbito do Projeto GermInArte em que esta mesma descoberta era crucial: a de que o processo de aquisição de competências artísticas pode fazer-se através da experiência. Para tal, foram desafiados 25 profissionais – de professores e educadores a músicos e artistas, na condição de que trabalhassem com bebés – a entrar no seu próprio "Jardim Interior", o título de uma viagem por dentro da prática artística que duraria uma semana e terminaria numa performance para Pais e bebés. Guiava-os a noção de uma "formação imersiva", que transformasse em vez de formatar.

"Formação é uma palavra próxima de formatar, de fazer e avaliar todos por igual. E transformar dá a ideia de um processo, pondo o foco no que acontece e não onde vamos chegar", diz. 'Trans' é a partícula que interessa num caminho transversal, transdisciplinar e transitório.

Não perene – crescer não o é. Nós não o somos.

É tempo de pensar que tipo de florestas damos às nossas crianças.

[2] GERMINAR COM ARTE, ANTES QUE SEJA TARDE

No "VI Encontro Internacional de Arte para a Infância e Desenvolvimento Social e Humano" lançaram-se as sementes para que a formação imersiva seja também transitiva e chegue a outros lugares, alcançando mais pessoas. E para que se perceba que a música, enquanto primeira relação com o mundo, aprende-se como se aprende uma linguagem – a ouvir, a gaguejar, a imitar e a brincar.

Não se descobriu ainda um modo de educar sem empatia e compaixão, ouviu-se logo no início. E as palavras serviram de chão para o que, de seguida, viria a ser plantado. Quem as disse foi Helena Rodrigues ao apresentar o "VI Encontro Internacional de Arte para a Infância e Desenvolvimento Social e Humano", mais uma etapa de um caminho que começou em 2011 com Opus Tutti e continuou em 2015 com GermInArte, termo que designa os quatro anos de um projeto cujo objetivo central é pensar a formação direcionada para a primeira infância – e o modo como a arte pode apoiar e enriquecer essa formação. Ambos os momentos receberam o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, onde este Encontro teve lugar.

Mas "formação" nem sequer é o termo certo. Como disse Paulo Maria Rodrigues a meio dos trabalhos, "formar" lembra fórmula e formatar. Melhor é pensar em Transformar – em "mecanismos que partem da individualidade de cada um" – e em Transfigurar – enquanto capacidade de imprimir modificações à existência quotidiana e de apontar novos rumos para a beleza, a estranheza e a diferença. Melhor é pensar, por exemplo, em diretrizes para uma atuação formativa mediada por práticas artísticas que inspirem a singularidade, que valorizem o desenvolvimento pessoal e a transversalidade, que se atrevam a testar novos contextos, que polinizem (germinando) de curiosidade e

motivação o trabalho conjunto de agentes diversos, que não fujam do exterior, dos espaços abertos, do contacto com a natureza.

Porque, afinal, esbarramos sempre na mesma pergunta, última e primeira:

O que é uma criança?

Como aprende? E como aprende música?

Será que apreende a música como apreende o resto do mundo?

Que relação existe entre aprender e apreender?

Ron Malanga não trouxe propriamente uma resposta – trouxe, sim, uma reflexão ancorada na sua vasta experiência como professor na Horizon School, no Dubai, onde trabalha com crianças e bebés seguindo as propostas de Edwin Gordon, no que toca à aprendizagem musical. Basicamente, o que o guia é a noção de que "a música deve ser ensinada como uma linguagem" e de que é na linguagem que encontramos o segredo para a incorporação da música na vida de alguém. "Não pensamos que a criança não está pronta para ouvir a linguagem. Aliás, rodeamos o bebé de linguagem desde o momento em que nasce", constata Ron Malanga. Da mesma forma, não esperamos que o bebé domine logo a sintaxe. Há todo um processo de aculturação do bebé à linguagem, durante o qual ele absorve conteúdos com significado antes de ser capaz de os reproduzir. Nesse processo, ele irá primeiro gaguejar, explorar o erro, brincar com ele – e nada disto parecerá estranho nem deslocado, mas antes um meio para atingir um fim.

Enquanto gagueja, o bebé sedimenta a compreensão – pois é por aí que se começa. Ensina a si próprio a imitar o mundo sonoro que o rodeia. As primeiras tentativas serão, como devem ser, imperfeitas. Avança-se palavra a palavra. E aqui percebe-se quão diferente é o ensino "oficial" da música, em que o erro é de imediato apontado como tal e corrigido, não sendo considerado como parte de um processo necessário, mas como algo desde logo a evitar. Em música,

notou Malanga, "esquecemos o gaguejar" como parte da aprendizagem. Pretendemos saltar, qual equilibristas impreparados, para o último estágio de apreensão da linguagem, para o falar, o ler e o escrever. Ao fazermos isto, empobrecemos o gaguejar e, portanto, o vocabulário e o próprio ato de falar.

Ron Malanga quis mostrar que tudo se inicia na audição. Que não existem maus falantes de uma língua – como o árabe, que ele teve de aprender – mas "ouvintes empobrecidos ou impacientes". Se falamos mal, é porque não ouvimos o suficiente. Não se aprende a falar imitando frases inteiras e não se aprende música cantando – decorando – canções inteiras. Nem servindo-se apenas das mãos. O educador põe o dedo na ferida quando mostra que "a música e a linguagem começam nos ouvidos, nos olhos e na boca". E que a sintaxe – a forma como a mente organiza os sons – é tudo menos linear. "Para que a linguagem faça sentido, as palavras são tratadas de forma desigual", defende, acrescentando que a leitura não se processa letra a letra, mas à custa de padrões e contextos. Da mesma forma, e ao contrário do que se supõe, a música não é feita de escalas, mas de arpejos – itinerários com intervalos pelo meio, de que a criança irá naturalmente preencher os vazios.

Gaguejar é, portanto, por onde tudo passa.

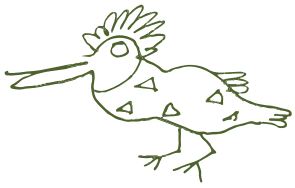
Gaguejemos, então.

E voltemos a Paulo Maria Rodrigues e à formação imersiva, isto é, à formação que se faz em ambiente experiencial. Gaguejando até encontrar uma linguagem. Quem nestas águas mergulha, encontra sobretudo uma relação: a dele consigo mesmo e a das diferentes artes entre si. Em 2016, à semelhança ao que em 2015 se intitulou "Jardim Interior", a proposta chamou-se "Caleidoscópio", teve uma semana de duração e participantes vindos de áreas diversas. E aproveitou os materiais incluídos no livro "Ecos de Opus Tutti" e nos sete fascículos

que conformam o "Manual Para a Construção de Jardins Interiores" – "Acerca de Jardins Interiores", "Colos de Música", "Colo da Terra", "Colo dos Bichos", "Bebé PlimPlim", "Raps & Rimas" e "Super-Sonics". A semana de trabalho "bebeu" de todas estas fontes, ao ritmo de uma por dia e, no fim, baralhou tudo – mostrando justamente que, para cada modo de fazer, existem complementaridades e caminhos diferentes. Tentou-se pensar a música enquanto som e não dentro dos padrões da tonalidade – num tipo de aculturação que "muda a lente" a respeito da forma como fomos habituados a olhar para a música. Aculturar é fazer ouvir – e um bebé não ouve a distinção entre tonal e atonal.

O que um bebé ouve, e continuará a ouvir, é um som materno. Uma música – ou um complexo musical – que o situe num tempo e num espaço. Que identificará, subliminarmente ou não, como a sua casa. E que herdará caso seja preservado. É neste âmbito de preservação que trabalha Avra Pieridou Skoutella, antropóloga especializada em música para a infância e autora, entre outras coisas, de "Musical Traditional Songs for Young Children", que pela primeira vez reúne e regista o cancioneiro infantil tradicional do Chipre, o seu país. Pela primeira vez, por tratar-se de um património que resistiu mal a uma invasão turca que ocupou 33% da ilha. "A música cipriota para crianças foi perdida num passado turbulento. E foi substituída por um repertório oriundo da Grécia, do Reino Unido, dos Estados Unidos e do resto da Europa", explicou Avra Pieridou. Doze anos de investigação demonstraram-lhe que o que parecia perdido estava apenas escondido – havia que desenterrá-lo, dá-lo a ouvir.

Quem fala de música fala também do dialeto cipriota. Avra encontrou crianças que se queixavam de não o ouvir na rádio ou na TV mas que o tinham, mesmo assim, "dentro da sua cabeça". Por que razão isto acontece? Porque ocupou o lugar de uma linguagem íntima, fami-



liar e sanguínea. Uma ligação ao mundo que se processou além, por cima e por baixo dos canais de difusão correntes. No seu trabalho de campo, a antropóloga convidou 24 crianças de 13 vilas, dos 8 aos 12 anos, para ouvir e cantar o material recolhido. E verificou que muitas eram exímias solistas, não conseguindo igual resultado na abordagem em grupo. A pergunta que se seguiu aplica-se ao seu país, a todos os países: Como fazer parte de um todo sem perder a individualidade?

A partir daqui, o trabalho concentrar-se-ia em desenvolver uma estratégia para o conseguir. A importância de um *songbook* – um cancioneiro que canta a pertença – serviu de elo de comunicação entre todos. O convite a um cantor famoso, por todos conhecido, e a uma idosa representando a tradição, deu-lhes um guia, uma matriz de onde pudessem descolar. E para onde voaram? Para o que já conheciam, como se fosse novo, histórias que já estavam plantadas no seu imaginário. Era preciso escrevê-las, fixá-las, esclarecer significados e pronúncias. E ilustrar o conteúdo do que estava a ser contado. O processo inteiro demorou três anos. Insere-se, revelou Avra, num "processo mais vasto em que o Chipre está a acordar para a própria cultura".

Acordar. Despertar. Não só a formação imersiva – formação em que se mergulha dois, três, vários dias – permite isso. A proposta final deste encontro recai num outro tipo de formação, a que se deu o nome de "transitiva", e que consiste em espaços TransFormativos mais curtos e intensivos, transientes; oficinas concebidas a partir dos materiais que constam do "Manual Para a Construção de Jardins Interiores". Módulos de três horas (perfazendo um total de nove horas) em que se lançam sementes e se fica à espera de ver o que germina, e onde, e quando, e em quem. A conversa seguiu-se nas mãos de um painel formado por António Rodrigues, Fernanda Lopes, Filipe Lopes e Henrique Fernandes. E aos dois primeiros devemos a chamada de atenção para o

facto de ser mais útil – mais fértil – aprender a ouvir do que a memorização mecânica de canções sem lhes atribuir um significado. "A audiação [conceito formulado por Edwin Gordon] não depende só da capacidade de ouvir, mas da extensão do vocabulário musical", disse Fernanda Lopes, notando que "a ideia de 'musicalidade comunicativa' – conceito este central no trabalho de Colwyn Trevarthen, o mentor honorário deste projeto – é fulcral no trabalho com bebés". E porquê? Porque somos musicais. Porque a nossa primeira relação com o mundo é de ordem musical.

Daqui decorre que um instrumento não tenha de ser tradicional ou comprado numa loja. Que possa ser inspirado pelos materiais que encontramos à nossa volta. Que nos levem a pensar a música além de conjuntos de notas (Henrique Fernandes). Que tudo isso nos permita perceber a arte como algo que nos eleva acima das necessidades biológicas e sociais e nos transporta para outro patamar (Filipe Lopes). Música, afinal, é nada menos – e nada mais – do que o momento em que o ser humano começa a comunicar por meio dos sons e a escutar o mundo (Paulo Maria Rodrigues).

Como não podia deixar de ser, no final apelou-se a um recomeço. Ou germinar não fosse o crescimento de uma raiz que dá origem a outra planta e a outra semente, pronta a começar. A formação transitiva é para transitar, disse Paulo Ferreira Rodrigues, e prevê-se que assim seja a partir de janeiro de 2017. Onde faz falta germinar? A pergunta foi lançada ao público. E o público respondeu: nos hospitais, nas Escolas Superiores de Educação, nas Escolas de Música pelo país fora, nas instituições com crianças e bebés vulneráveis a seu cargo, nos locais onde os idosos passam as horas, nas turmas com miúdos com problemas comportamentais.

Afinal, a infância cronológica nem sempre coincide com a infância musical. E todos merecemos passar por ela.

[3] DE COMO A MÚSICA ESTÁ DENTRO DE NÓS, MESMO QUE NÃO O SAIBAMOS

O "VII Encontro Internacional de Arte para a Infância e Desenvolvimento Social e Humano" teve lugar na Gulbenkian a 28 de outubro de 2017. Nele, continuou-se a falar dos caminhos para a música chegar às crianças. E de como esses caminhos apenas servem para encontrar a música que já nasceu dentro delas.

I. De como a teoria de aprendizagem musical lançou sementes

Um sábado é um sábado. Sempre. Porém, este foi diferente. Havia um encontro marcado, uma conversa agendada. Uma partilha do trabalho feito, que por ter sido feito deu origem a algo de novo. O "VII Encontro Internacional de Arte para a Infância e Desenvolvimento Social e Humano" acontecia na Fundação Gulbenkian, numa sala com vista para o jardim. E, como noutros anos, também de jardins se falava. Era 28 de outubro e parecia primavera. Helena Rodrigues, uma das anfitriãs, tomou a palavra, dando início à já habitual troca de experiências dos muitos profissionais – da infância, da música – presentes nessa manhã.

Falou-se primeiro da forma como a teoria de aprendizagem musical inspirou alguns deles. E foi pela mão de Alyson Reynolds, professora na Temple University e membro do Gordon Institute for Music Learning, que ficámos a conhecer o Children's Music Behavior Inventory. Trata-se de um instrumento desenvolvido para melhor compreender o modo como os mais novos se comportam em diferentes ambientes musicais – e que demonstra até que ponto a música estava excluída das ferramentas de medição do seu desenvolvimento cognitivo. "Os psicólogos da música", explicou Alyson, "captam os comportamentos individuais da criança em relação à música. Mas não a interação". Nesse sentido, havia que criar uma ferramenta que permitisse

aferir dos vários usos da música enquanto factor de socialização e de relação com o mundo e com os outros.

Não foi sem surpresa que deveio a descoberta de que a música faz parte da criança desde o momento em que nasce, integrando as suas capacidades inatas. Como tal, é desde cedo utilizada para uma diversidade de funções. "Usamos a música para festejar, para aprender, para partilhar", enumerou Alyson Reynolds. Usamo-la para narrar o que se passa ou para nos entretermos. Cantamos para dizer o que nos vai na cabeça. Servimo-nos do som para adquirir consciência do nosso corpo, para o perceber em toda a sua complexidade. A ferramenta desenvolvida por Alyson contava com um questionário dividido em duas partes, em que se interrogava os Pais sobre as atividades musicais feitas para e com os filhos de 0 a 5 anos, assim como se elencavam algumas das reações mais naturais destes relativamente ao mundo sonoro. Se a criança virava a cabeça em direção ao som, o que fazia quando ouvia música; se efetuava vocalizações não verbais, se o ritmo a levava ao movimento; se cantava para se vestir ou para acompanhar as suas rotinas; se chamava a atenção quando gostava de uma canção em particular, na tentativa de a partilhar com outros; se inventava melodias ou ritmos.

Testar a fiabilidade deste instrumento levou anos de investigação, mas, no fim – se é que existe fim –, Alyson estava habilitada para afirmar que mais atividades musicais conduzem a mais comportamentos musicais espontâneos – no fundo, que aquilo que é oferecido à criança do exterior apenas desperta o que ela já tem lá dentro. "Os Pais surpreendem-se com comportamentos que desconheciam" nos filhos, aos quais ainda não haviam dado um nome ou uma origem, concluiu a investigadora. O passo seguinte resumia-se na pergunta: "Como posso ajudar a minha criança musicalmente?"

Essa era também a pergunta que outra profissional tem formulado do outro lado do mundo. Joohee Rho, compositora e educadora que fundou,

em 1997, o primeiro centro de aprendizagem musical para a primeira infância da Coreia do Sul, foi sempre movida no sentido de "contribuir para a vida das crianças através da música". A investigar atualmente a educação musical pré-natal, Joohee começou por explicar que a música é, por natureza, um ato de sociabilidade. Que o gesto de cantar envolve o de ser-se ouvido, o cantar para e com os outros. E que, a ouvir os outros e a si mesma, a criança internaliza a melodia e a harmonia de forma a ouvi-las dentro da mente, como parte do pensamento.

Para exemplificar estas noções, Joohee Rho decidiu contar – cantar – uma história. A de uma árvore só que passou décadas à espera de alguém. Um dia ouviu uma melodia: era o vento. E ambos cantaram a canção do vento. Quando este se foi embora, a árvore foi capaz de reter a sua melodia na memória, e assim ficou um pouco menos só. Anos passaram e veio primeiro o sol, depois um rapaz. Cada ser que aparecia acrescentava algo à sua canção. E todas as melodias adquiridas contribuíram para que a da árvore crescesse. Ela era agora capaz de as cantar.

A música, disse Joohee, significa o reconhecimento de um amigo. Mesmo se os amigos partirem, mesmo se desaparecerem. O método da "amizade musical" consiste em "introduzir uma melodia de cada vez, com movimentos diferentes, para que as crianças visualizem cada uma e a sintam com o seu corpo". Da mesma, forma "Edwin Gordon morreu há dois anos mas os seus ensinamentos, como as canções, permanecem".

II. De como a educação e a arte para a infância são modos de trans-formar

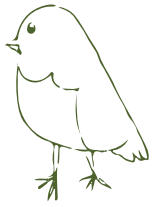
Ainda era de manhã quando ouvimos Paulo Maria Rodrigues. Era o terceiro a intervir, e não por razões aleatórias. Neste caso – no caso da arte – a ordem dos factores altera o produto. É que, depois de con-

siderarmos a música do ponto de vista das crianças, chegava a vez de falar dos educadores, daqueles que trabalham com elas. Trabalhando com elas, estes têm de saber como as afetam, com que intensidade e ações. E têm de conhecer as suas próprias reações musicais para compreenderem as daqueles que estão nas suas mãos.

Este sétimo encontro também não podia ter acontecido isoladamente. Eram necessários os seis anteriores para existir. O próprio Projeto GermInArte – um foco sobre as modalidades e práticas de (trans) formação pela música – não poderia estar a acontecer se antes dele não tivesse havido o impulso criativo de Opus Tutti. Paulo Maria Rodrigues explicou como transformar se distingue de simplesmente "formar", na medida em que visa tornar as pessoas não todas iguais, mas diferentes. Falou também sobre as diferenças essenciais entre dois tipos de abordagem formativa: a imersiva, de maior duração, em que a experiência é parte fundamental do processo; e a transitiva, mais efémera (embora com vista ao permanente) e curta, que fornece ao educador ferramentas específicas.

Recordou que houve um caminho. Que antes de "Caleidoscópio" do ano passado houve a construção de "Jardins Interiores". Que cada uma das formações imersivas finalizou com a criação de uma ação performativa à qual se chegou por sendas e premissas distintas. Este ano, de 17 a 23 de julho, a proposta foi "Dabo Domo", que significa "Fazer a Casa". E aqui, quase sem mais guião do que as aquisições dos próprios *workshops*, foi dada aos 24 participantes a responsabilidade do ato criativo. Ao terceiro dia, cada um tinha de começar a fazer a sua casa. Com uma agravante: tinha de a fazer com outros, em laboratórios diários.

Houve um Diário de Bordo que registou esses itinerários. Lido, permite perceber as várias camadas da performance final. "Quem estava a ver era surpreendido constantemente. Havia várias ilhas de bebés com



os Pais, e a performance estava organizada para se deslocar entre elas", descreveu Paulo Maria Rodrigues. Esse resultado em profundidade articula-se com o carácter volátil das formações transitivas – em trânsito – que decorreram nos últimos meses e que se realizaram em torno de "Colos de Música", "BebéPlimPlim" e "Super-Sonics".

III. De como a criatividade é ela própria uma linguagem

Neste Encontro, houve alguém que se perdeu na tradução. Mas que, em contrapartida, se reencontrou – consigo e com os outros – na criatividade. Essa pessoa é Birgitte Nielsen, cantora lírica que tem desenvolvido um trabalho dirigido aos mais jovens na Ópera Nacional da Dinamarca. Através da RESEO – European Network for Opera and Dance Education – conheceu a Companhia de Música Teatral e acabou no grupo de 24 integrantes da formação imersiva "Dabo Domo". Aí, no verão deste ano, trabalhou com todas as linguagens possíveis menos a língua portuguesa. E rapidamente percebeu que esse desconhecimento era secundário no ato criativo que tem a música como elemento central.

"Experimentei essa sensação de 'voltar a casa' a que nos conduz o ato criativo, onde a língua deixa de ser importante. A música transcende-a. E compreendi que é isto o que fazem as crianças", disse Birgitte Nielsen. "Depois de dois dias foi claro: passei de um estado de controlo para outro de abertura e de criatividade, que me desafiava a mover-me noutras direções", continuou. Assim, soube estar "próxima da forma como os bebés experimentam as coisas" do mundo. Permitiu-se falhar e tentar de novo. Permitiu-se estar em processo, e aprendeu das crianças a não se recriminar quando os resultados não eram os esperados.

No seu processo, Birgitte abraçou árvores e fez "coisas desastradas", tudo com vista a atrair a atenção dos bebés e dos seus Pais.

"Assim nada ficou perdido na tradução. Estávamos a ser humanos juntos", recordou. O mais difícil foi, no final, aplicar a experiência vivida, incorporá-la nas suas rotinas. Trazer ao sistema adquirido de ações, aos métodos conhecidos, a bagagem do Encontro. Não se propôs implementar ferramentas ou copiar ideias ou materiais musicais. O elemento a ser posto em prática era, antes, "a coragem de se permitir improvisar e estar aberto ao instante, sem perder a estrutura necessária a um trabalho em segurança".

Nesse aproveitamento da viagem por "Dabo Domo", desafiou mães em licença de maternidade a imitarem os seus bebés ao espelho. Serviu-se de narrativas como moldura para a música, introduzindo o movimento. Noutro contexto, tentou quebrar as resistências que certos educadores têm de cantar e idealizou para eles um treino básico, despido dos códigos rígidos da música clássica. Em todas as iniciativas, compreendeu que a pior coisa a fazer quando se trabalha com crianças é "ser sempre corretos e perfeitos". Para Birgitte Nielsen, trata-se enfim de olharmos para os que ainda não se perderam na tradução – os bebés – e voltar àquela primeira versão de nós próprios.

No mesmo espírito pode situar-se o trabalho de Esther Ursem, flautista envolvida na formação de profissionais para a música na infância e coordenadora da organização Impulscentre of Music na Bélgica. O seu último projeto, intitulado *Tafelmuziek*, dirigiu-se a cuidadores e educadores num contexto em que é permitido a qualquer um – mesmo que sem formação específica – exercer essa atividade. Esther e a sua equipa aperceberam-se dos pretextos que, em geral, estes davam para não incluírem a música nas tarefas realizadas com as crianças. "Não tivemos tempo" e "não tive educação musical" foram alguns dos mais frequentes. Porém, e na certeza de que a música é um elemento essencial na relação e nas rotinas que se estabelecem com os mais novos, era necessário contribuir para mudar esta realidade.

Como fazê-lo? Para já, ensinando diferentes formas de ouvir. É importante, disse Esther Ursem, não salientar o que está errado e impulsioná-los a "criar espontaneamente". Do mesmo modo, orientá-los no sentido de utilizarem os materiais que tiverem à mão – a música, o fazer música, não carece de um grande investimento. Assim, aos poucos, ela assistiu à transformação daqueles que diziam não gostar de música e "odiar" cantar em pessoas que o fazem quase despercebidamente – e com prazer – no quotidiano. E basta os educadores terem esta prática para as crianças serem de imediato "contagiadas".

IV. De como as árvores crescem pelos ramos

Perto do fim do Encontro, faltava ainda falar dos percursos geográficos e pessoais de uma outra experiência lançada este ano: a das formações transitivas. E de como estas chegadas e partidas influenciaram tanto os que as receberam quanto os que viajaram para as disseminar. Nesta fase, ouvimos Ana Isabel Pereira referir-se à necessidade de "tomar primeiro conta do nosso jardim para poder cuidar de outros" e à vida de "caixeiro-viajante" que levou, na tentativa de que os módulos "BebéPlimPlim" e "Colos de Música" espalhassem o mais possível o seu pólen. "Percebi o que era chegar a um sítio sem expectativas e vir de lá mais cheia do estava quando cheguei", partilhou. Numa das voltas que deu, encontrou uma senhora a quem tinha recentemente falecido alguém próximo, que hesitara por isso em fazer a formação, mas que ficou "mais leve e mais feliz" por tê-la feito.

Ouvimos Patrícia Sousa, do Conservatório de Música de Aveiro, contar como foi receber naquele espaço as formações transitivas: "As pessoas, cada vez mais, precisam de transparência e de verdade. E tal como as crianças, estes cursos são como um espelho que devolve o nosso reflexo, perante o qual não se pode mentir." Ouvimos ainda Helena Horta, educadora de infância e diretora do mestrado em Edu-

cação Pré-Escolar da Universidade do Algarve, defender a visão do desenvolvimento da criança "como uma árvore" e narrar como os três dias de formação incitaram nas suas alunas a reprodução de práticas.

Pedro Teixeira, responsável pela gestão cultural do Cineteatro Alba, em Albergaria-a-Velha – "um microclima propício para a música" –, referiu-se à importância de os projetos dirigidos às crianças serem "excecionais, valorizando a interdisciplinaridade e polinizando a curiosidade". Por sua parte, Daniela Santos, do serviço educativo da Casa das Artes de Vila Nova de Famalicão, falou da sua experiência com outros projetos da Companhia de Música Teatral e da Formação Transitiva, cujas técnicas os educadores têm experimentado nas suas atividades regulares.

Se é preciso continuar? A pergunta veio de Paulo Ferreira Rodrigues, coordenador executivo do Projeto GermInArte. E a resposta, essa, foi um "sim" ensurdecedor, tão ensurdecedor quanto um "sim" dito em uníssono o pode ser.

O itinerário estava já no fim. Mas ainda houve tempo para ouvir a professora Beth Bolton, diretora do Boyer College of Music and Dance da Temple University, a cantar, a improvisar e a arrastar com ela todo o auditório. Canções nascidas da partilha com os seus sete netos invadiram a sala, obrigando-nos a mergulhar nesse núcleo primordial que muitas, demasiadas vezes, pensamos ter esquecido – mas que está vivo, sempre, dentro de nós.

Germinado em Germ

III

InArte

Germinado em

GermInArte

HELENA RODRIGUES
PAULO FERREIRA RODRIGUES
PAULO MARIA RODRIGUES

"Os pássaros nascem na ponta das árvores"

Ruy Belo, in *Homem de Palavra(s)*

A implementação e disseminação de atividades dirigidas aos profissionais que trabalham com a primeira infância, descritas na primeira parte deste livro, foi uma parte substancial do Projeto GermInArte. Era importante podermos fazer chegar a cada vez mais pessoas as ideias que tínhamos testado e os materiais que tínhamos produzido. A Formação Transitiva permitiu fazer isso. Era também importante continuar a desenvolver o conceito de Formação Imersiva e fazer com que grupos de pessoas, necessariamente mais reduzidos, pudessem ter acesso a essas experiências profundas e intensas. "Jardim Interior", "Caleidoscópio" e "Dabo Domo" permitiram que isso acontecesse.

Era importante partilhar e discutir as nossas experiências nacional e internacionalmente, e as várias edições do Encontro Internacional Arte para a Infância e Desenvolvimento Social e Humano, bem como um conjunto de outras iniciativas, nomeadamente a publicação de textos e a apresentação de conferências, fizeram com que isso fosse possível. Acreditamos, contudo, que a questão da TransFormação Artística não se esgota nestas ações e o Projeto GermInArte foi sempre acompanhado pela inquietação de quem quer chegar mais além.

Por outro lado, após várias observações efectuadas no terreno e após a leitura de vários relatos de participantes de "Dabo Domo", não temos dúvidas de que, para além de serem necessárias oportunidades de diálogo entre profissionais, são também necessárias oportunidades

de “team building” e de criação de bem-estar numa área de trabalho que é tão sensível em termos humanos. Para além da formação de profissionais que lidam com a infância é imperativo, também, vir a desenvolver ações que permitam formar lideranças e governanças sensíveis a este tipo de necessidades.

Chegados ao termo do Projeto apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, a nossa maior preocupação é procurar encontrar formas de dar continuidade ao trabalho realizado. Dado que ao longo destes quatro anos houve um grande investimento financeiro e humano, entende-se que, para além do que vai ficar plasmado em publicações e documentos relativos ao Projeto e dos benefícios diretos já alcançados pelos vários formandos e pela própria equipa, é necessário procurar ir mais além.

É por isso que relatamos aqui algumas experiências adicionais que são também fruto da inspiração que GermInArte nos trouxe. “Germinado em GermInArte” é, assim, um relato do que já começou e, esperamos, possa ter continuidade.

Envolvimento e experiência estética na primeira infância:

narrativas corpo-voz

PREÂMBULO

MIGUEL BARBOSA
PAULO FERREIRA RODRIGUES
MARIANA VENCES
PAULO MARIA RODRIGUES
HELENA RODRIGUES

Desde o final do século passado que se observa na Europa uma oferta crescente no âmbito da criação artística dirigida à primeira infância. Até no mundo da ópera se tem mostrado elevado interesse pela produção artística dirigida a bebés. Por exemplo, a RESEO, uma importante rede de serviços educativos de organismos culturais europeus, organizou em 2015 uma conferência intitulada "0-3: Opera, music and dance for the early years"; na temporada de 2016/2017 o Teatro Real de Madrid estreou-se na programação de repertório para a primeira infância com a apresentação de "AliBaBach" da Companhia de Música Teatral, depois desta mesma obra ter integrado a programação de uma emblemática casa de ópera da Dinamarca. Esta tendência foi seguida também pelo Metropolitan Opera de Nova Iorque, que, em 2018, estreou "BambinO", uma ópera para bebés entre os seis e os dezoito meses.

Em Portugal tem-se verificado também a tendência de crescente interesse pela área de programação dedicada aos mais novos, sendo de assinalar que nos deparamos hoje com uma oferta diversificada quer ao nível das intenções quer das modalidades – abrangendo a música, o teatro, a dança, as artes visuais, as instalações e os *ateliers* – em contextos culturais e educativos de diferente natureza.

No entanto, o envolvimento dos bebés em performances artísticas tem sido pouco estudado e descrito na literatura científica. Assim, com este trabalho, pretende-se contribuir para a abertura de perspetivas no domínio da compreensão da relação do bebé com a música e a experiência estética.

[1] EM BUSCA DE INDICADORES RELATIVOS À EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA INFÂNCIA

Ao contrário do que acontece com os adultos ou com as crianças que apresentam algum domínio da língua – que lhes permite narrar e emitir opinião sobre a experiência vivida na sua relação com a arte –, não é possível aceder à vivência subjetiva do espetador bebé a partir das suas palavras (pois ainda não as adquiriram). Na verdade, pouco se sabe sobre a experiência dos bebés em performances artísticas. Dada a complexidade com que os estímulos artísticos são apresentados ao bebé, questiona-se, naturalmente, em que medida os bebés se envolvem e/ou atribuem sentido às experiências artísticas em que participam. Neste caso, importa equacionar a interferência das suas capacidades ao nível motor, sócio-emocional e cognitivo para a apreensão do objeto artístico.

Na sequência de um longo percurso da Companhia de Música Teatral (CMT) na produção de projetos artísticos para a infância, a equipa do Laboratório de Música e Comunicação na Infância/CESEM da FCSH-UNL tem vindo a dedicar-se à análise das respostas e do envolvimento dos bebés nestes contextos (Rodrigues, Arrais, & Rodrigues, 2013; Rodrigues, Rodrigues, & Rodrigues, 2016a; Rodrigues, & Rodrigues, 2017a; Rodrigues, & Rodrigues, 2017b). Estes trabalhos têm descrito comportamentos que sugerem um elevado interesse e envolvimento por parte dos bebés que assistem/participam em performances artísticas de natureza musical ou de natureza cénico-musical.

A complexidade de alguns destes comportamentos não nos surpreende, à luz do que se sabe hoje acerca das competências dos bebés. As ciências do desenvolvimento têm demonstrado que, desde os primeiros tempos de vida, os bebés apresentam competências comunicacionais, cognitivas, sociais e emocionais sofisticadas.

Nomeadamente, Gordon (2000) defende a ideia de que é na altura do nascimento que o ser humano apresenta um maior nível de aptidão musical.

A literatura sobre perceção musical tem também demonstrado que os seres humanos são sensíveis a elementos musicais antes mesmo do nascimento (DeCasper, Lecaneut, Busnel, Granier-Deferre, & Maugeais, 1994) e nos primeiros meses de vida (Trehub, 2003; Trehub, Schellenberg, & Hill, 1997). Os bebés reconhecem alterações nos contornos da melodia, ritmo e tempo (Trehub & Hannon, 2009; Trehub & Thorpe, 1989), memorizam melodias simples durante semanas (Saffran, Loman, & Robertson, 2000; Trainor, Wu, & Tsang, 2004), imitam contornos rítmicos e melódicos (Dowling, 1999), distinguem estruturas métricas (Hannon, & Trehub, 2005), criam expectativas sobre o início de ciclos rítmicos (Winkler, Háden, Ladinig, Sziller, & Honing, 2009), antecipam o fim das frases de uma canção (Schögler, & Trevarthen, 2007) e coordenam os seus movimentos motores com padrões rítmicos (Zentner, & Eerola, 2010).

Estudos como estes revelam a precocidade e o potencial dos bebés para a música. Não espanta, pois, que a componente musical assuma um papel central em muitas das performances artísticas dirigidas à primeira infância. Ou seja, as predisposições musicais apresentadas pelos bebés (tal como é demonstrado nos estudos de natureza experimental referidos) podem ajudar a explicar o envolvimento que é observado nos bebés quando em contextos naturalistas, como sendo o da apresentação de performances artísticas. Daí que defendamos a ideia de que a descrição de comportamentos observados nestes contextos, adotando uma abordagem etológica, é relevante não só no âmbito psicológico, antropológico e social, como também para a ampliação do conhecimento no que diz respeito à relação entre a criação artística para a infância e o seu impacto sobre os bebés.

A partir deste tipo de interesses científicos, podemos formular questões como: Somos musicais desde o nascimento? Como se vai formulando a experiência estética no percurso das nossas vidas? Que sinais evidenciam o envolvimento e o interesse do bebé pela manifestação artística? Existe uma predisposição para a fruição estética? Qual a função da fruição estética no desenvolvimento da criança? Em que medida as respostas relativas ao envolvimento artístico na infância elucidam sobre a função social da música e da arte como factores de sustentabilidade das sociedades?

[2] NARRATIVAS CORPO-VOZ EM PERFORMANCES ARTÍSTICAS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

Propõe-se aqui um olhar acerca do comportamento dos bebés (com idades compreendidas entre os zero e os três anos) quando colocados especificamente em situações de performances artísticas dirigidas à primeira infância. Levantam-se hipóteses acerca das características do envolvimento dos bebés face aos contextos performativos (ação do intérprete, objetos cénicos, conteúdo musical, presença de outras crianças, presença do adulto acompanhante, presença de outros adultos, etc.).

O universo dos projetos artísticos que constituem o cerne deste trabalho corresponde a criações da CMT, nas quais a música é o ponto de partida para o diálogo entre diferentes técnicas e linguagens artísticas. Nas performances da CMT aqui analisadas os bebés são acompanhados por um cuidador adulto e têm a oportunidade de mergulhar num ambiente artístico, que inclui, por exemplo, jogos musicais com palavra e sem palavra, jogos silábicos e vocalizos, padrões rítmicos e tonais, dança/movimento. A ação dos *performers* assume, por

vezes, contornos improvisados na interação com os bebés. Ao enfatizar-se a importância das experiências musicais numa fase precoce do desenvolvimento infantil (com inspiração na teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon), os projetos da CMT estabelecem formas alternativas de articular arte e educação, proporcionando vivências individuais e coletivas numa atmosfera artística, inspiradoras de novas formas de compreender e de estar com os bebés. Para além do envolvimento durante a performance, é expectável que estas experiências ampliem o repertório de referências sonoras, imagéticas e estéticas a que um bebé hipoteticamente recorre para assimilar a sua experiência de "estar no mundo".

Para este trabalho procedemos, então, à seleção e análise de excertos vídeo de performances cénico-musicais dirigidas à infância produzidas pela CMT, nomeadamente: "AliBaBach" (gravado em 2011) e "ZYG" (gravado em 2016)[1]. Registe-se que, aquando da realização das performances, alguns bebés que assistiam foram filmados individualmente em plano fixo, de forma a ser possível termos o registo completo do seu comportamento durante a performance. Por sua vez, outra câmara registou em plano aberto a atuação do intérprete/intérpretes.

Posteriormente, para efeitos de análise, ambas as gravações foram sincronizadas, lado a lado, num único vídeo, o que nos permitiu fazer uma leitura simultânea das ocorrências bebé-intérprete. Por esse motivo, neste trabalho apresentaremos duplas imagens retiradas do vídeo, correspondentes à captação da câmara fixada no bebé e à captação da câmara direcionada para o intérprete.

Nestas condições foram realizadas (micro)análises de excertos vídeo das performances, selecionados após um visionamento global das mesmas. Numa fase exploratória, procedeu-se à definição de indicadores que permitissem analisar o tipo de "envolvimento" do bebé

1 Informações sobre estas obras podem ser consultadas no *site* www.musicateatral.com. Os excertos vídeo de onde foram extraídas as imagens aqui publicadas podem ser visionados em "Afinação do Olhar", disponível *online* em acesso livre em www.musicateatral.com/germinarte.

durante a performance. Estes indicadores emergiram da identificação de ações/comportamentos visíveis realizados pela criança, incluindo por vezes sinais subtis só perceptíveis através de um visionamento em câmara lenta.

Assim, neste trabalho iremos apresentar formas de "envolvimento" do bebé durante a performance mediante a utilização dos seguintes indicadores de comportamento: foco de atenção do bebé, expressões faciais, vocalizações e movimentos corporais. Através da observação/análise de cada um destes indicadores, e adotando uma leitura holística das ocorrências, chegou-se ao que designámos "narrativas corpo-voz". Assim, o conjunto de sinais corporais e vocais expressos pelo bebé durante a performance narra o vivido naquele momento e naquela experiência artística. Neste caso, a narrativa do corpo e da voz dispensa o uso das palavras pelo bebé.

A vivência do bebé é narrada, não pela palavra, mas através da espontaneidade, vitalidade e expressividade que anima as suas ações corporais e vocais no contexto da performance artística. O trabalho do investigador será, portanto, o de colocar palavras naquilo que é narrado pelo bebé através do seu corpo e voz.

Em suma, neste trabalho propõe-se uma reflexão acerca da experiência estética dos bebés através da observação do seu "envolvimento" numa série de narrativas corpo-voz. Estas narrativas serão ilustradas com imagens sequenciais retiradas dos excertos vídeo, comentadas à luz das nossas experiências pessoais (logo, de natureza subjetiva) e interpretadas a partir de referenciais das ciências do desenvolvimento.

[2.1] Narrativa acerca de ações exploratórias

Os bebés têm uma curiosidade natural que os leva a interessar-se pelas pessoas e pelo funcionamento do mundo em redor. Por exemplo, um recém-nascido dirige o olhar para uma fonte sonora ou segue rostos e objetos que despertam a sua atenção (Brazelton & Nugent, 2011). Mais tarde, tem curiosidade sobre a forma como os brinquedos funcionam (tocando, desmontando ou mesmo partindo-os), como se quisesse perceber as suas propriedades. É esta curiosidade que motiva o bebé a explorar e a descobrir coisas novas. Esta curiosidade está (ou deveria estar) na base dos processos de aprendizagem.

Assim, durante uma performance, a forma como algumas ações artísticas e elementos cénicos se apresentam aos bebés desperta, muitas vezes, a sua curiosidade. Esta pode manifestar-se através de um prolongado foco de atenção no respetivo estímulo, podendo ser, também, acompanhada por ações de exploração[2]. E é nesta ação exploratória, motivada pela sua curiosidade, que o bebé vai testando hipóteses que lhe permitem ter uma compreensão mais complexa sobre o funcionamento do mundo que o rodeia, incluindo as relações humanas (por exemplo: testar as reações do performer).

A Narrativa A permite ilustrar a forma como um bebé explora o espaço artístico na performance "ZYG" motivado pela sua curiosidade.

2 Por esta razão em várias das criações da Companhia de Música Teatral oferece-se a possibilidade de Pais e bebés explorarem as propriedades e as funcionalidades de instrumentos musicais que compõem os cenários. Veja-se, por exemplo, "Babelim" e "Opus 7" em www.musica-teatral.com

Narrativa A

1. Ao entrar no palco o bebé confronta-se com um "interator"[3] imóvel, deitado no chão.

1A.

2. Depois de observar atentamente o "interator" durante alguns segundos, o bebé avança lentamente na sua direção.

2A.

3. Ao alcançar uma certa distância do "interator", o bebé pára.

3A.

4. O bebé recua ligeiramente para junto da mãe.

4A.

5. Passados alguns segundos, o bebé aproxima-se novamente do corpo imóvel do "interator".

5A.

3 Em "ZYG" cunhou-se a designação de "interator" para sublinhar que a apresentação resulta de uma improvisação contínua baseada na interação estabelecida entre o bebé e o *performer*.

6. Estando junto do "interator", o bebé puxa cautelosamente uma ponta do seu cabelo.

6A.

7. O "interator" reage à iniciativa do bebé seguindo a ação de puxar do cabelo de forma sincronizada com o movimento do bebé, que recua para junto da mãe.

7A.

8. O "interator" volta a ficar imóvel no preciso momento em que o bebé pára.

8A.

9. O bebé observa atentamente o "interator" e volta a tocar-lhe numa parte do corpo, desencadeando um novo movimento. Esta dinâmica de causa-efeito repete-se algumas vezes.

9A.

Nesta narrativa podemos observar a curiosidade do bebé pela circunstância artística (um corpo imóvel dentro de uma estrutura de madeira num espaço sonorizado). A curiosidade é exibida pela (i) atenção focada no "interator" e (ii) pela ação de exploração do seu corpo, intensificando-se quando o bebé descobre uma relação de causa-efeito entre o tocar numa parte do corpo de um "interator imóvel" e a sua imediata movimentação. Esta compreensão da causalidade permite ao bebé perceber os resultados das suas ações. Nesta sequência podemos observar a forma como o bebé explora e apreende esse efeito específico (movimentação do "interator") e que resulta de uma ação particular (tocar numa parte do corpo do "interator"). Esta dinâmica, ao repetir-se diversas vezes, não só envolve o bebé na performance, como lhe confere algum controlo sobre a ação artística, tornando-o parte integrante da performance e não um mero espetador. O bebé adquire o poder de dar vitalidade ao "interator" e testa as suas hipóteses ao desencadear novas reações motoras.

[2.2] Narrativas sobre a interação cuidador-bebé

Uma performance artística representa um contexto de novidade que desperta a curiosidade e a exploração do bebé, mas também contém situações ambíguas, incertas ou imprevistas que são percepcionadas com estranheza e desconfiança ou, mesmo, sentidas como ameaçadoras. Perante estas situações, os bebés estabelecem complexas interações com os seus cuidadores, que podem ajudar a regular as suas emoções e a orientar o seu comportamento. Assim, os bebés interpretam as expressões faciais (Klinnert, Emde, Butterfield, & Campos, 1986) ou os sinais vocais (Mumme, Fernald, & Herrera, 1996) dos cuidadores que os acompa-

nham, para descodificarem situações que apresentam uma certa ambiguidade ou incerteza.

Este mecanismo de recorrer ao outro como fonte de significado e de regulação emocional tem sido descrito nas ciências do desenvolvimento como "referenciação social" (Campos & Stenberg, 1981; Klinnert, Campos, Sorce, Emde, & Svejda, 1983). Por outro lado, recorrer a um cuidador (isto é, aproximar-se ou estabelecer contacto físico) como fonte de proteção perante situações percecionadas como ameaçadoras tem sido descrito na Teoria da Vinculação como "refúgio seguro" (Bowlby, 1969).

Ilustramos estes dois processos diádicos com base na Narrativa B (relativa à referenciação social) e na Narrativa C (referente a refúgio seguro), ocorridas em "ZYG" e em "AliBaBach", respetivamente.

Narrativa B

1. O bebé olha atentamente para o "interator" que se está a movimentar perto dele.

1B.

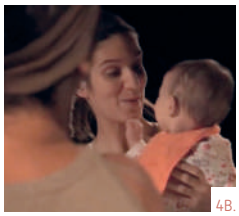
2. O bebé parece ficar assustado com o contexto da ação artística.

2B.

3. O bebé dirige o olhar para o rosto da mãe (talvez de forma a compreender o sentido daquela situação através das suas expressões faciais).

3B.

4. A mãe começa por entrar em sintonia afetiva com o bebé mimetizando a sua expressão (afunilando ligeiramente a boca).


4B.

5. De seguida, a mãe sorri para o bebé como se lhe estivesse a dizer por palavras que aquele espaço é seguro.

5B.

6. Por fim, a mãe conforta o bebé com um beijo na testa.

6B.

7. O estado emocional do bebé altera-se e dá uma gargalhada.

7B.

8. A mãe encoraja o bebé a retomar o foco de atenção com a ação artística apontando para o interator. O bebé parece apreciar esse momento ao sorrir.

8B.

9. O bebé volta a dirigir o rosto para a mãe, mas desta vez para partilhar a sua experiência agradável, sorrindo e gerando-se um momento de encontro.

9B.

Nesta narrativa podemos observar a forma como o bebé dirige o olhar para a mãe perante um estímulo artístico ambíguo, procurando clarificar a situação através das expressões maternas. A sensibilidade da mãe em compreender a necessidade de "referenciação social" manifestada pelo bebé foi determinante para transformar o seu estado emocional e redirecionar o seu envolvimento para a ação artística. A mãe começa por entrar em sintonia afetiva com o bebé através de um ligeiro afunilar da boca, como se estivesse a comunicar que compreende que possa estar confuso ou a ficar incomodado, mas rapidamente exibe um sorriso como mensagem de que aquela situação é segura. O estado afetivo do bebé é transformado e atinge um pico sinalizado por uma gargalhada. Nesse momento, a mãe percebe que é oportuno encorajar o bebé para a ação artística e aponta para o interator. O bebé não só retoma o interesse pela ação artística, como parece apreciá-la. Este fenómeno no desenvolvimento infantil implica a capacidade de o bebé compreender o estado emocional do outro, assimilando o sentido atribuído para compreender e responder à situação. Note-se que o interator é sensível e reconhece os processos regulatórios que ocorrem na interação mãe-bebé; não a perturba, optando por simbolizar metaforicamente esse processo numa ação corporal improvisada.

1C.

2C.

3C.

4C.

Narrativa C

1. A mãe dirige a atenção do bebé apontando para uma bola branca que o *performer* transporta ao mesmo tempo que entoa uma melodia.

2. O bebé interessa-se pela bola, levantando-se e procurando alcançá-la com a mão.

3. A bola pousa suavemente no rosto do bebé.

4. O bebé afasta-se da bola e aproxima-se do pai, permanecendo em contacto físico com ele enquanto observa a continuidade da ação artística.

Nesta narrativa podemos observar a forma como o bebé se interessa e deseja explorar o espaço artístico, ao mesmo tempo que manifesta algumas reservas e necessidade de recorrer ao "refúgio seguro" do cuidador para restabelecer um sentimento de segurança. Este sentimento é fundamental para um bebé se envolver numa performance artística. Quando um bebé não se sente seguro, a exploração e o envolvimento no ambiente artístico podem ficar comprometidos, caso o

bebé se foque nas necessidades relacionais não suficientemente atendidas. A relação com um cuidador que responde às suas necessidades facilita a capacidade do bebé se organizar em circunstâncias stressantes, ajudando-o a recuperar a segurança necessária para retomar a exploração e o envolvimento na performance.

[2.3] Narrativas sobre atenção

A duração e a qualidade do foco de atenção de um bebé é, talvez, o indicador comportamental mais objetivo para caracterizar o seu envolvimento numa performance artística. No contexto experimental, a direção do olhar tem sido utilizada para avaliar a capacidade de os bebés discriminarem mudanças nos padrões rítmicos e melodias ou identificar preferências a determinados estímulos auditivos (Trehub, Bull, & Thorpe, 1984). De facto, com apenas alguns minutos de vida, um recém-nascido é capaz de dirigir a sua atenção para estímulos auditivos e seguir estímulos visuais que se encontram a uma distância de cerca de 22-30 cm (Brazelton & Nugent, 2011). Depois dos 3-4 meses de vida, a acuidade visual dos bebés torna-se semelhante à de um adulto; os bebés demonstram, também, um maior interesse pelo meio ao seu redor e uma maior capacidade em alcançar e agarrar objetos que estão ao seu alcance (Brazelton, 1992).

Para além das diferenças neurobiológicas que influenciam a duração e a qualidade do foco de atenção dos bebés em função da idade, durante uma performance existem estímulos artísticos que poderão ser mais atrativos do que outros. Isso pode traduzir-se não só em diferenças entre bebés, assim como em diferenças no foco da atenção do mesmo bebé ao longo da performance.

Algumas situações reveladoras da atenção dos bebés foram captadas em "AliBaBach", de acordo com o que se apresenta na Narrativa D, na Narrativa E e na Narrativa F.

1D.

Narrativa D

O bebé está atento a uma cena emocional intensa.

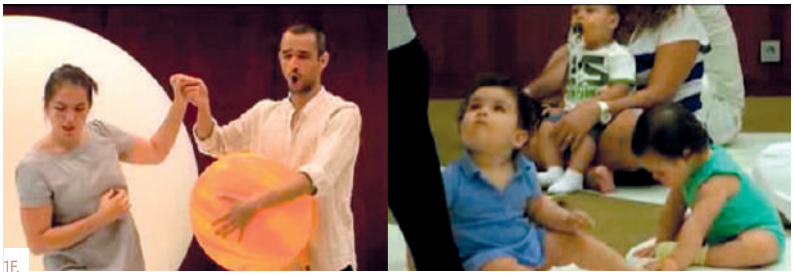
1E.

2E.

Narrativa E

1. A bebé segue com atenção a ação artística (os dois *performers* repousam o rosto numa bola branca ao mesmo tempo que cantam uma melodia).

2. A bebé continua a seguir com atenção a ação artística (os dois *performers* dançam ao som de uma melodia).



1F.

2F.

Narrativa F

Perante a mesma situação artística, três bebés apresentam focos de atenção distintos (centrada em elementos do cenário ou nos *performers*). Observa-se também que cada um dos bebés altera o próprio foco de atenção entre as duas situações.

[2.4] Narrativas sobre vocalizações

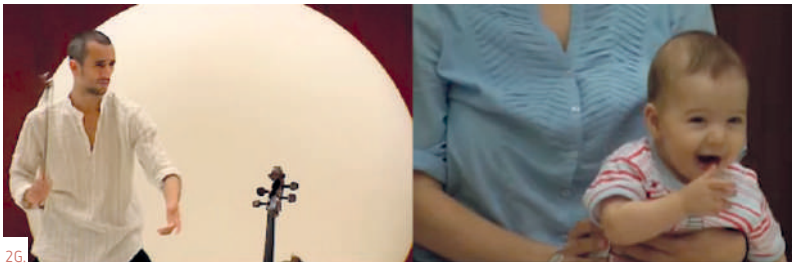
A investigação sobre a perceção da música pelos mais pequeninos tem revelado que os bebés demonstram uma predisposição para a música (Trehub, 2001), apresentando capacidades musicais sofisticadas que lhes permitem estabelecer interações complexas com os outros no contexto familiar, educativo e artístico. Tanto as canções de embalar como a musicalidade na forma particular de um adulto falar com um bebé nos primeiros meses de vida são transversais a todas as culturas.

O discurso dirigido aos bebés[4] é caracterizado por frases curtas, contornos melódicos simples, prosódia mais variável, com repetição, acentuação e prolongamento das vogais, sendo acompanhado por expressões faciais e gesticulações carregadas de afeto. Os bebés participam ativamente nas protoconversações que estabelecem diariamente com os seus cuidadores, iniciando e finalizando interações através das suas vocalizações, captando assim a sua atenção (Malloch & Trevarthen, 2008). Curiosamente, as vocalizações produzidas pelos bebés em resposta à fala ou ao canto diferem, tendendo a ser mais prolongadas na resposta à fala comparativamente ao canto (Reigado, Rocha, & Rodrigues, 2011; Reigado & Rodrigues, 2017). Os contextos de apresentação de performances artísticas constituem também momentos privilegiados para constatar a produção vocal dos bebés.

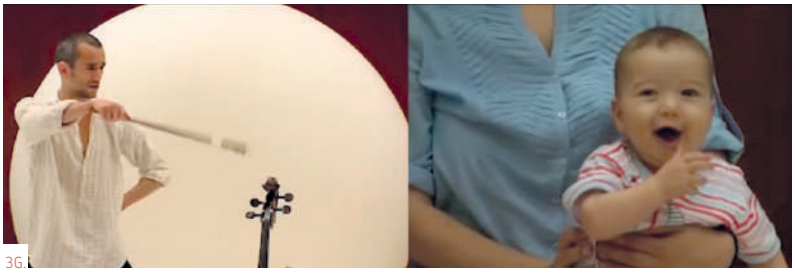
A Narrativa G e a Narrativa H, captadas durante performances de "AliBaBach", ilustram duas situações em que é visível o envolvimento vocal dos bebés.

4 A situação de "Infant directed speech" (IDS) tem sido descrito por diversos autores através de diferentes designações, tais como "motherese", "babytalk" ou "motionese". Esta forma particular e universal de os adultos falarem com os bebés é usado, essencialmente, para (i) captar a atenção do bebé através de propriedades acústicas exageradas (por exemplo: variações acentuadas do tom, volume e entoação elevada); (ii) regular o estado emocional do bebé (por exemplo: falar com intensidade fraca ou mesmo sussurrar, fazer transposições suaves no discurso, utilizar um ritmo regular, usar contornos de entoação fluidos); ou (iii) promover o desenvolvimento da linguagem (por exemplo: simplificando o discurso, repetindo e ampliando a forma como os sons são pronunciados).

1G.



2G.



3G.

Narrativa G

1. O bebé está atento ao *performer* que canta dirigindo-se para o violoncelo.

2. O bebé retira o polegar da boca para emitir uma vocalização no início de um novo ciclo melódico.

3. O bebé prolonga a vocalização ao mesmo tempo que sorri.

O envolvimento vocal dos bebés em performances artísticas pode ser observado de diversas formas. Por exemplo, recorrem frequentemente a balbucios, a arrulhos ou a repetição de padrões vogais-consoantes para chamar a atenção do *performer*, retomar ou iniciar uma nova interação musical. Imitam, também, sons e contornos melódicos que são cantados pelos *performers* nos jogos musicais. Nestas duas narrativas, os bebés retiram o dedo da boca ou retiram a chucha antes de se manifestarem vocalmente – o que indicia que estão a responder intencionalmente aos estímulos musicais do *performer*. Este nível de participação espontânea dos bebés demonstra que não são meros recetores passivos. Aliás, muitas vezes temos observado uma participação ativa dos bebés

Narrativa H

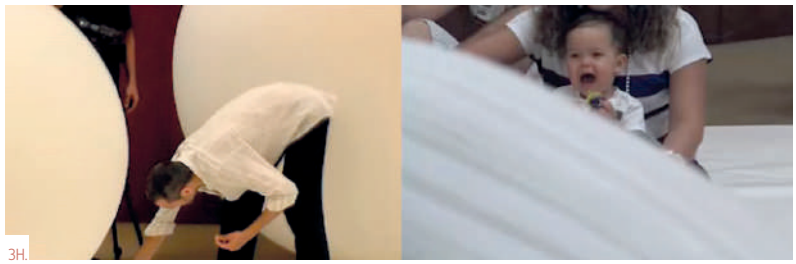
1. O bebé está a explorar um tapete branco e redondo que faz parte do cenário enquanto o *performer* toca um "assobio" reproduzindo o som de um pássaro.

2. O *performer* dramatiza uma picada no dedo ao tocar na esfera branca e pronuncia duas vezes a palavra "pico", captando a atenção do bebé.

3. O bebé toma a iniciativa de retirar a chucha da boca e responde vocalmente ("àbáaa").

1H.

2H.


3H.

como se quisessem dizer "eu também faço parte deste grupo – canto ou danço como os demais". Aliás, em contextos musicais que incluem a imitação de vocalizações dos próprios bebés durante a performance (estimulando assim o seu envolvimento), alguns bebés tornam-se parte do elenco e influenciam a direção do fluxo artístico.

[2.5] Narrativa sobre movimento corporal

O movimento corporal enquanto indicador de envolvimento do bebé numa performance artística é difícil de determinar se considerarmos a distinção entre movimentos voluntários, reflexos e automáticos. Porém,

há momentos em que parece haver uma clara associação entre o estímulo musical e a intencionalidade do movimento do bebé. De facto, existe uma capacidade precoce em coordenar estímulos auditivos com ritmos motores. Por exemplo, Zentner e Eerola (2010) verificaram um maior envolvimento dos bebés em movimentos rítmicos quando expostos à música ou a outros sons ritmicamente regulares, em comparações com situações de exposição à fala. Embora esses movimentos não estivessem exatamente sincronizados[5] com os estímulos musicais, os autores constataram que, dentro de uma certa flexibilidade temporal, as passagens com tempos musicais mais rápidos estavam associadas a movimentos também mais rápidos. Além disso, os bebés que apresentaram maior coordenação rítmica com a música exibiram, também, maior frequência de sorrisos. Estes resultados sugerem que o envolvimento rítmico com a música reflete uma experiência agradável para o bebé.

5 A sincronização neste contexto implica uma simultaneidade os movimentos corporais do bebé e a música.

De facto, os bebés são extremamente sensíveis aos estímulos sonoros, exibindo respostas que sugerem interesse ou preferências musicais, tais como: virar a cabeça para a fonte sonora, aumentar a frequência dos movimentos de sucção ou dos movimentos motores (Brazelton & Nugent, 2011; Zentner & Eerola, 2010). A coordenação com o ambiente sonoro está presente desde o nascimento. Condon e Sander (1974) verificaram que o movimento das pernas de um grupo de recém-nascidos estava sincronizado com o discurso dos adultos que interagiam com eles. Similarmente, Schögler & Trevarthen (2007) descreveram a forma como a mão esquerda de uma bebé cega, de cinco meses, se movimentava de cima para baixo enquanto a sua mãe cantava. Nesta "dança", caracterizada por uma influência mútua, constatou-se haver uma sincronia entre o ritmo do movimento dos braços, as rotações do pulso e o esticar dos dedos da bebé e a voz da mãe.

Note-se, contudo, que em estudos realizados em ambiente controlado de natureza experimental, não é possível observar a influência

de outras variáveis que podem contribuir para uma maior sincronia entre o movimento e a música – o que, provavelmente, será possível observar numa performance artística, adotando-se o paradigma da observação etológica.

A Narrativa I, captada na Formação Imersiva "Dabo Domo" durante uma sessão de demonstração/observação com bebés[6], ilustra o envolvimento rítmico de um bebé ao ver/ouvir a percussão de um tambor.

6 Considerando o interesse da Narrativa I, decidiu-se incluí-la neste trabalho, embora seja proveniente de uma sessão de demonstração/observação e não de uma obra da CMT.

Narrativa I

O bebé começa por focar a atenção num *performer* que passeia pela sala ao mesmo tempo que produz um padrão rítmico regular com um tambor. A determinado momento o bebé deixa de acompanhar visualmente o *performer*, mas movimenta partes do corpo (braços, mãos, tronco e cabeça), de acordo com o tempo musical, elevando espontaneamente os braços, que se movem a uma velocidade sincronizada com a regularidade do padrão musical.

I.

Nas imagens desta narrativa verifica-se um elevado envolvimento por parte do bebé, com movimentos corporais sincronizados com o padrão rítmico da música, embora a direção do olhar seja oposta à da ação artística. Nota-se a existência de um processo transacional, de regulação mútua, ocorrido na interação entre o bebé e o *performer*.

Assim, num contexto natural, como o de uma performance artística, outros elementos podem influenciar essa interação, nomeadamente: (i) estímulos visuais relacionados com o movimento dos *performers* (por exemplo: a dança ou a forma como tocam num instrumento musical); (ii) movimentos do adulto acompanhante (que muitas vezes estimula essa coordenação realizando ritmos regulares com uma parte do corpo ou segurando a mão do bebé); (iii) movimentos de outros bebés presentes (imitando para entrar em sintonia com o outro, ou deixando-se simplesmente contagiar numa experiência de intersubjetividade coletiva).

Por outro lado, existem outras formas de envolvimento corporal relacionadas com outros estímulos artísticos que surgem na performance mas cuja natureza não é estritamente musical. Por exemplo, perante uma situação dramática intensa, o bebé pode aumentar a atividade e/ou a amplitude dos movimentos motores (por exemplo: agitar os braços e pernas, balançar o tronco ou aplaudir) como manifestação de um elevado envolvimento na situação performativa.

[2.6] Narrativas sobre ações em espelho

Numa performance artística, enquanto assiste ou participa, o bebé pode envolver-se de tal modo que chega a "espelhar" o movimento ou a ação do *performer*. Para aprofundar esta narrativa de ações em espelho, introduz-se aqui a distinção entre movimentos – comportamento físico – e ações humanas – sustentadas por propriedades psicológicas, em que existe um agente e um objeto para o qual as suas ações são direcionadas (Shultz, Wells, & Sarda, 1980). Os bebés não só percepcionam movimentos como também são capazes, por volta dos 8-9 meses, de captar a intenção que sustenta uma ação humana (por exemplo: tentar colocar uma bola num recipiente).

A Narrativa J (referente ao espelhamento da ação de apontar e da vocalização do *performer*) e a Narrativa K (relativa ao espelhamento da queda do *performer*), ocorridas na performance "AliBaBach", permitem ilustrar a capacidade de um bebé espelhar o comportamento do *performer* e, por outro lado, possibilitam especular sobre a capacidade de um bebé captar a intencionalidade artística implícita nos movimentos do *performer*.

Narrativa J

1. O bebé está focado no *performer*, que aponta o dedo ao mesmo tempo que inicia um padrão rítmico vocal.

1J.

2. O bebé estica o dedo imediatamente a seguir e retira a chucha da boca para vocalizar.

2J.

3. O bebé permanece de boca aberta durante breves segundos, tal como o *performer*.

3J.

1K.

Narrativa K

1. A bebé está focada na ação artística, que inclui um *performer* e um novelo de lã vermelho que é desenrolado de acordo com o ritmo de uma melodia.

2K.

2. A bebé está expectante relativamente à ação artística.

3K.

3. O *performer* cai propositadamente no momento em que a ponta do fio de lã do novelo alcança um outro novelo (ficando ambos paralelamente no chão, à mesma distância) e a bebé acompanha esse movimento desequilibrando-se.

4K.

4. A bebé cai no tapete, tal como o *performer*.

Estes dois exemplos ilustram a forma como as ações observadas durante uma performance podem provocar ativações motoras que se assemelham às ações observadas. Na Narrativa J, o bebé reproduz de forma imediata o movimento do *performer*, que aponta

5K.

5. Retomando o controlo corporal, a bebé eleva a mão direita, imitando o gesto do *performer*.

6K.

6. A bebé assenta a mão direita no tapete, imitando o gesto do *performer*.

7K.

7. A bebé eleva a mão esquerda, imitando o gesto do *performer*.

8K.

8. A bebé coloca as duas mãos no tapete preparando-se para se levantar, tal como o *performer*.

o dedo (ou seja, o *input* do *performer* é semelhante ao *output* do bebé).

Na segunda sequência, a bebé está totalmente envolvida com a situação artística e espelha a queda do *performer*, caindo também

imediatamente a seguir. Esta situação distingue-se da primeira por integrar um conjunto de ações que são dirigidas a um objetivo, num clima de crescente expectativa sobre o desenrolar da ação artística (isto é, um novelo que é desdobrado seguindo a duração das frases musicais, acompanhadas por pausas e expressões faciais exuberantes).

A distinção entre "movimentos" e "ações humanas" é particularmente útil para se compreender os exemplos acima descritos. Ambas as situações (isto é, o movimento de apontar o dedo ou a queda do *performer*) parecem enquadrar-se na categoria de movimentos físicos, parecendo não existir uma intencionalidade em termos de uma ação orientada para um objetivo concreto. Contudo, gostaríamos de introduzir uma hipótese especulativa de que, embora não exista uma propriedade psicológica nesses movimentos, existe uma propriedade artística que é interpretada e agida pelo bebé. De facto, em termos artísticos pode-se descrever, em pormenor, a dinâmica e a expressão do movimento do *performer* a partir de categorias específicas, tais como forma, esforço e direção (Davies, 2006). Neste sentido, sendo os movimentos do *performer* ações artísticas, questiona-se se o bebé tem a capacidade de captar a intencionalidade subjacente à ação artística, agindo sobre ela.

Por outro lado, especulamos, também, que a forma de um bebé compreender uma ação artística é reproduzir essa mesma ação, vivenciando-a no próprio corpo. Nesta perspetiva, o espelhamento das ações do *performer* pelo bebé são uma ilustração de um complexo mecanismo de compreensão artística. Esta forma particular de envolvimento surge, na maioria das vezes, de forma cumulativa. O bebé para além de espelhar a ação do *performer* está igualmente atento, pode vocalizar ou sorrir, acumulando, assim, outros indicadores de envolvimento.

[2.7] Narrativa sobre expressões emocionais

Uma característica comum a qualquer criação artística é a sua capacidade de provocar emoções nos que a ela assistem e nela participam. As emoções são, de facto, uma componente central na forma como se responde a estímulos artísticos.

Apresentamos um conjunto de narrativas – Narrativa L, Narrativa M, Narrativa N, Narrativa O, das performances "ZYG" e "AliBaBach" – em que se capta a vitalidade de algumas expressões emocionais. Ilustram diferentes estados emocionais, demonstrando que, à semelhança das artes performativas dirigidas a públicos de outras idades, a experiência emocional é incontornável no contexto da arte, flutuando, dinamicamente, num espectro que vai do medo, ansiedade, tristeza a estados agradáveis marcados por interesse, gozo, surpresa e contemplação. Nestes quatro casos, deixa-se ao leitor uma interpretação livre.

Narrativa L

O bebé está atento à ação artística (uma cena manifestamente dramática, evoluindo para choro e consolação entre os *performers*). O bebé parece acompanhar essa cena, incorporando um estado emocional que o leva a aconchegar-se no colo do cuidador.

L.

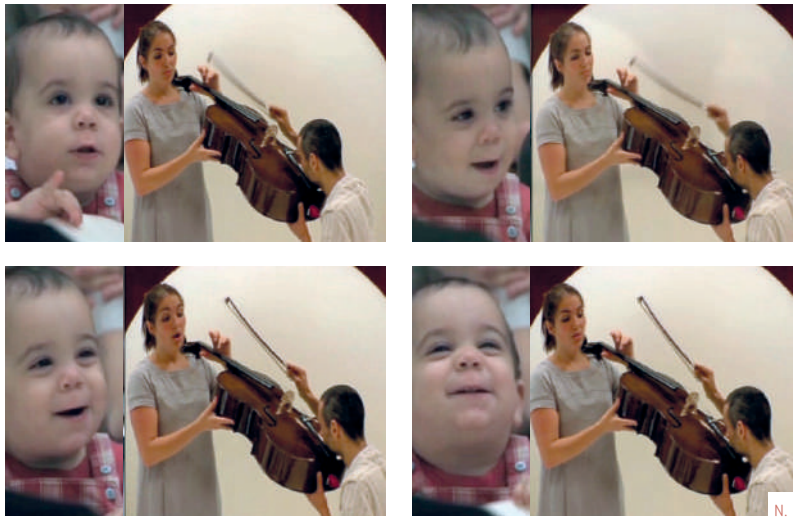
M.

Narrativa M

Após alguns segundos a focar a atenção no interator, verifica-se uma transformação no estado emocional do bebé face à situação artística.

Narrativa N

O bebé foca a atenção numa interação que os *performers* estabelecem com um instrumento musical, intensificando o riso cada vez que um dos *performers* toca o instrumento.



N.

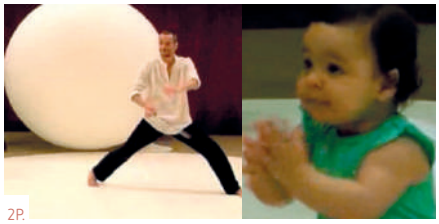
Narrativa O

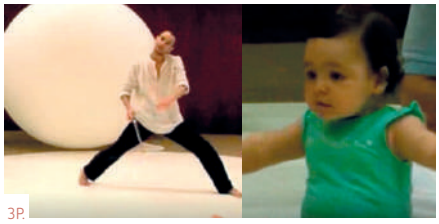
A bebé está completamente focada numa intensa movimentação do *performer* que mimetiza uma galinha agitada, ao mesmo tempo que vocaliza um padrão musical em tom grave. O envolvimento emocional da bebé expressa-se através de sucessivas gargalhadas e intensa movimentação corporal (tronco, braços e pulsos).

O.

Na Narrativa P podemos observar uma implicação ainda maior da bebé em termos de incorporação da experiência do *performer*. Para situações como esta sugere-se a utilização da expressão "emoção estética".

1P.


2P.


3P.

4P.

Narrativa P

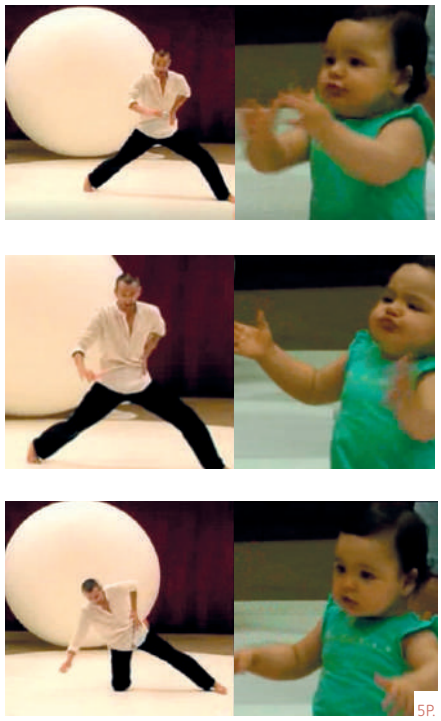
1. A bebé está com a atenção focada na ação artística, que inclui um *performer* com uma espada.

2. O *performer* cria uma cena emocionalmente intensa e a bebé parece estar altamente conectada com essa situação, parecendo apreciar o tom grave associado ao padrão musical cantado pelo *performer*, intensificando a atividade dos movimentos motores (balança o tronco, agita os braços e aplaude).

3. A bebé parece acompanhar os diferentes movimentos do *performer*, tanto na forma como na velocidade com que movimenta os ombros e os braços.

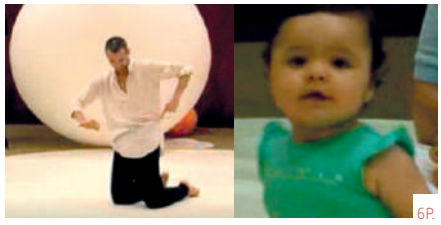
4. O *performer* dirige a espada em direção ao seu corpo e a bebé fica expectante (parece ficar assustada por instantes) com o que vai acontecer.

A Narrativa P demonstra quão envolvido pode estar um bebé durante uma performance (de novo, a bebé parece "espelhar" a cena interpretada pelo *performer*). Isto implica a capacidade de o bebé aceder à experiência do outro, revelando um mecanismo empático que é fundamental na regulação das relações humanas. Pode ser observado em performances artísticas, tal como demonstram as imagens. Evidentemente que a



5. A bebé vivencia a ação dramática de forma intensa, fazendo uma vocalização com "fricção" dos lábios ("pvuffffffff"), expressando dor e inclinando-se ligeiramente para trás, como se também tivesse sofrido o embate da espada no seu abdómen.

6. A cena parece ter sido de tal forma realista e impactante para a plateia que o performer interrompe a *performance* e demonstra ao público que foi apenas uma simulação.



compreensão social e as capacidades empáticas vão-se desenvolvendo ao longo dos primeiros anos de vida, tornando as experiências sociais progressivamente mais complexas. Mas já desde o nascimento que os recém-nascidos humanos apresentam uma atração especial por rostos com características humanas e facilmente se deixam contagiar pelo choro de outros bebés, sendo, por isso, sensíveis à experiência dos outros.

O tipo de reações ilustradas nesta narrativa leva-nos a pensar que os bebés fazem simulações incorporadas, ou seja, apresentam uma forma automática de empatia. A empatia permite ao bebé ser absorvido – as expressões inglesas "being moved" e "feeling touched" serão talvez mais expressivas do que pretendemos dizer – pela cena dramática, o que envolve uma rápida e intensa experiência subjetiva da emoção, vivida com elevada ativação. Nestes momentos, o bebé pode vivenciar uma emoção estética em que experiencia uma componente da situação artística. Por exemplo, o bebé pode assistir a uma cena triste, incorporar o drama associado a essa cena, mas não se sente necessariamente triste. Todos estes fenómenos relacionais sugerem que a arte cria ressonância afetiva no espetador, mesmo nos mais pequeninos, mas também um desejo de partilhar a experiência vivida, tal como se sugere na próxima secção.

[2.8] Narrativas sobre experiência partilhada

O contexto social em que um bebé está imerso durante uma performance (isto é, o bebé assiste/participa na performance acompanhado de outros bebés e respetivos cuidadores adultos), convida os diversos intervenientes a partilharem as suas experiências. A capacidade de o bebé compreender que a sua experiência é diferente da experiência dos outros complexifica a forma como as experiências internas podem ser potencialmente partilhadas.

Esta partilha implica uma triangulação entre o bebé, o parceiro e um terceiro elemento (objeto ou objeto/ação), numa focalização da atenção que engloba elementos percetivos, emocionais e intencionais. A experiência é normalmente partilhada através do olhar ou do apontar imperativo ou declarativo (Tomasello, 2008). A necessidade de partilha surge quando o bebé deseja alterar uma ação que não está ao seu alcance, sinalizando-a com gestos imperativos de forma a mobilizar uma ação no

cuidador; quando deseja compreender uma ação que desperta interesse mas é complexa ou ambígua; ou simplesmente quando deseja partilhar algo que lhe provoca emoções, incluindo a alegria de escutar o som de um instrumento ou ver uma ação artística que amplia e personifica algo que lhe é familiar (por exemplo: movimentos e sons de uma galinha, tal como ocorre na Narrativa O), mas que ultrapassa o expectável.

Apresenta-se duas narrativas – Narrativa Q e Narrativa R, da performance "AliBaBach" – que captam momentos de partilha e de encontro durante as performances.

Narrativa Q

1Q.

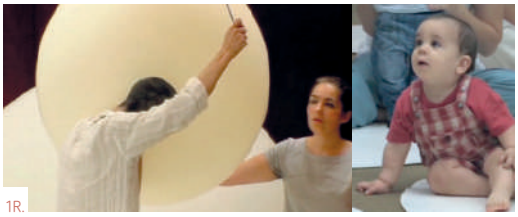
1. A bebé está atenta a um *performer* que faz girar uma bola laranja no ar.

2Q.

2. A bebé aponta o dedo para a bola laranja que circula pela plateia.

3Q.

3. A bebé intensifica a partilha do foco de atenção cruzando o olhar com a mãe e sorrindo, ao mesmo tempo que mantém o dedo apontado para a ação artística.


1R.

Narrativa R

1. O bebé olha para o *performer*.

2R.

2. O bebé aponta para a ação artística, numa possível atitude de partilha com a mãe.

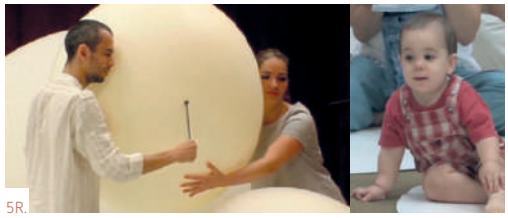
3R.

3. O bebé intensifica a expressão emocional com sorriso.

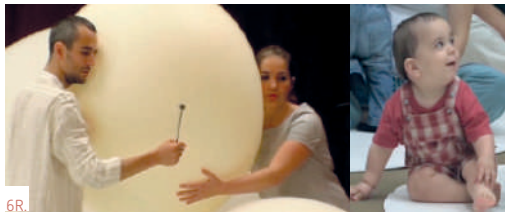
4R.

4. O bebé confirma se a mãe o está a acompanhar.

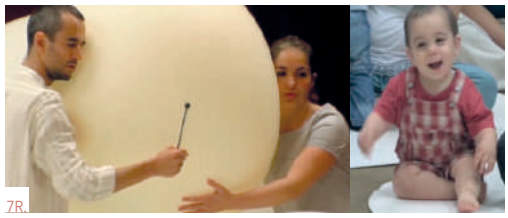
A partilha do foco de atenção, com o grau de sofisticação apresentado nas imagens da Narrativa Q e da Narrativa R, tende a surgir por volta da segunda metade do primeiro ano de vida, quando os bebés se tornam mais conscientes das ações e das intenções dos outros. Com este nível de compreensão social, os bebés percebem que os seus interesses são potencialmente partilhados, conectando a sua própria experiência com a experiência dos outros. Por exemplo, ao apontar para a bola laranja, a bebé pressupõe que a mãe é capaz de seguir uma linha imaginária que a conduz ao objeto/ação de interesse.



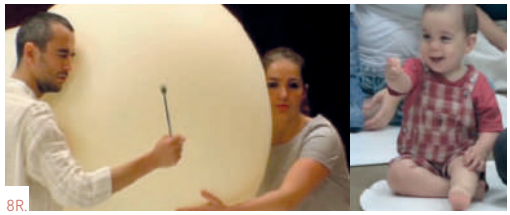
5. A intensidade do estado emocional diminui.



6. Surge um novo ciclo de interesse em que o bebé dirige a atenção para a mãe.



7. O bebé dobra o riso na sequência do cruzar de olhares com a mãe.



8. O bebé volta a apontar para a ação artística.

Durante estes momentos de partilha, é comum recorrerem a expressões faciais para confirmarem se o parceiro está a seguir o objeto/ação desejada. Quando nestes fenómenos relacionais de partilha subjetiva da experiência ocorre um "momento de encontro" (Stern, 2004), o campo intersubjetivo é expandido, complexificando-se os significados partilhados (e cocriados) e aprofundada a intimidade. A partilha de experiências é crucial para a construção de relações íntimas e é o pilar da cooperação humana, estando na base das atividades conjuntas e nos processos de aprendizagem.

[2.9] Narrativa acerca do espanto

O espanto perante uma situação artística é, talvez, o maior indicador de envolvimento que pode ser observado numa performance, independentemente da idade do espetador.

Nas performances artísticas para a primeira infância, os bebés são confrontados com objetos/ações novas, inesperadas, complexas e cognitivamente desafiantes. Nestas circunstâncias, existe, por instantes, uma discrepância entre a perceção do objeto/ação e a emoção vivida, o que impede o bebé de processar ou controlar a experiência. Eis quando surge o espanto: o bebé confronta-se com algo que viola as suas expectativas ou conhecimento (pode ser uma inesperada beleza, novidade, complexidade, estranheza, brutidão).

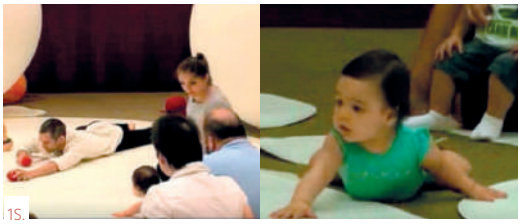
Depois de uma resposta inicial de espanto, segue-se um estado de gozo e alegria (por exemplo: sorrisos, gargalhadas) ou confusão, perplexidade, interesse (observa-se, por exemplo, o comportamento de franzir a testa), dependendo do grau de capacidade que o espetador tem para compreender ou controlar o respetivo estímulo. O estado de confusão ou interesse pode conduzir a experiências distintas marcadas por medo, desapontamento, irritação ou, pelo contrário, diversão, fascínio, gozo, exploração. A avaliação global que o bebé faz da situação artística incongruente (que lhe provoca surpresa/espanto face às suas possíveis expectativas) é expressa numa reação (estética?) com contornos agradáveis ou desagradáveis.

A Narrativa S ilustra a expressão de espanto de uma bebé durante um momento da performance "AliBaBach".

Narrativa S

1. A bebé foca a atenção na ação do *performer*, que vai desenrolando o novelo de lã, alinhando-o simetricamente com outro fio de lã da mesma cor.

2. O *performer* cria expectativa com um movimento final em que os dois novelos ficam totalmente alinhados em duas linhas retas, e o bebé faz uma expressão de espanto (boca aberta, olhos arregalados e sobrancelhas levantadas) acompanhada de uma vocalização "aahhhhhhh". "A", vogal de Espanto!



1S.

2S.

A sequência de imagens da Narrativa S, revela-se uma situação em que a bebé ficou, manifestamente, espantada com a ação artística. Isto leva-nos a especular o que terá provocado essa reação. A bebé está imersa no culminar de uma cena complexa que se estava a desenrolar há vários minutos. A situação envolve vários elementos artísticos (por exemplo: a expressividade do *performer*, elementos musicais, elementos do cenário) e uma ação específica (isto é, alinhar um novelo de lã vermelho numa linha da mesma cor, que contrasta com o branco da superfície em que repousa). Perante estes elementos podemos colocar diversas hipóteses, ainda que especulativas.

A reação de espanto poderá estar relacionada com o processamento das configurações mais formais do estímulo artístico, que conduzem a atenção e a ativação da bebé, incluindo a simetria dos novelos de lã, as linhas, o contraste de cores, combinados com a expressividade corporal e vocal do *performer*. Por outro lado, o espanto poderá ter sido desencadeado pela captação da intencionalidade que orientou a ação artística naquele momento de encerramento da cena (isto é, alinhamento do novelo de lã), marcado pela força com que o

novelo é assente no chão ao mesmo tempo que se dá o fim da frase musical. Esse momento encerra uma cena que foi construída progressivamente pelo *performer*, especialmente rica em termos cénico-musicais-teatrais (por exemplo: simetria, cores e linhas; peso, força, rapidez e contenção dos movimentos do *performer*, variações do ritmo e tom da música) e intensamente vivida pela bebé (por exemplo: movimentos do tronco e membros superiores, foco de atenção prolongado, espelhamento dos movimentos do *performer*, vocalizações).

O confronto com uma situação inesperada, que provoca espanto, é particularmente estimulante uma vez que implica o recurso ao conhecimento acumulado do espetador e a formulação de hipóteses sobre o que vai acontecer. Este processo de acesso a uma nova realidade promove a exploração, estimula o pensamento e aumenta o conhecimento sobre o mundo. Por esta razão, encaramos o "espanto" como algo de central na vivência da emoção estética.

REFLEXÕES FINAIS

As narrativas corpo-voz apresentadas e discutidas a partir do corpo de saberes das ciências do desenvolvimento ajudam-nos a perceber alguns comportamentos frequentemente observados em performances artísticas para a primeira infância (Rodrigues, Arrais, & Rodrigues, 2013), mas ainda não suficientemente aprofundados. De facto, estas narrativas sugerem que a relação que um bebé estabelece com estímulos artísticos pode constituir uma profunda experiência psicológica e estética. Através dos indicadores comportamentais analisados (expressões faciais e vocais, movimentos, foco de atenção) verificámos elevados níveis de interesse e de envolvimento dos bebés em situações artísticas, manifestado por diversas formas, incluindo prolonga-

dos focos de atenção, reações e estados emocionais (por exemplo: medo, tristeza, curiosidade, alegria, surpresa e espanto), vocalizações e movimentos motores coordenados com os estímulos musicais e teatrais, espelhamento das ações artísticas e partilha da experiência vivida com o cuidador.

Da análise destas narrativas destacam-se alguns fenómenos cruciais na conceção de projetos artísticos para a primeira infância. Despertar a curiosidade do bebé deve ser um aspecto central numa performance. O cenário e a ação artística devem proporcionar uma experiência sensorial e um contexto de constante questionamento de forma a suscitar curiosidade e a encorajar a exploração. Nessa descoberta, os bebés confrontam-se com diversos estímulos, por vezes ambíguos, intensos e percepcionados como ameaçadores, que os levam a recorrer aos adultos que os acompanham para clarificarem o sentido do estímulo artístico ou, enquanto fonte de regulação emocional, lhes conferirem a segurança necessária para retomarem a exploração do espaço e envolverem-se na ação artística. Por outro lado, o *performer* deve ter a capacidade de ler os sinais do bebé para respeitar a sua experiência, despertar a sua atenção e ler os seus níveis de envolvimento. Esta sensibilidade só pode ser concretizada se o espaço artístico for suficientemente flexível dando lugar à improvisação, em que o rumo da performance é alterado em função das necessidades do bebé. As interações vocais, que muitas vezes se estabelecem entre o bebé e o *performer*, refletem esse lugar do devaneio e da cocriação, em que o papel do *performer* e do espetador bebé se dissolvem por instantes.

Muitos dos comportamentos descritos através das narrativas corpo-voz vão ao encontro de capacidades demonstradas precocemente pelos bebés em contextos experimentais, tais como reações vocais e rítmico-motoras face a estímulos musicais. Evidentemente que o grau

de envolvimento assume características diferentes conforme a maturidade do bebé em termos motores, emocionais e cognitivos. Ou seja, as diferenças no desenvolvimento levam a vivências distintas na forma como os bebés experienciam a arte e os significados que atribuem a determinadas situações.

Essa variabilidade conduz a uma receção da experiência artística que é sempre singular, pois reflete interesses por diferentes estímulos, durações distintas dos períodos de atenção, discrepâncias no grau de intensidade das reações emocionais, caracterizando experiências artísticas singulares. Mas aqui reside, aliás, parte do encanto da arte!

Por fim, a análise do comportamento dos bebés num contexto natural, como uma performance artística, permite confirmar e aprofundar o nosso conhecimento da natureza humana (por exemplo: capacidade de expressar empatia pelo outro ou de compreender o outro como um agente intencional). Neste tipo de contextos é difícil determinar qual a variável que contribui para o maior envolvimento do bebé em determinado momento. Contudo, são as circunstâncias multifactorais e de natureza holística inerentes à experiência humana (e incluídas na vivência de uma performance artística) que constituem o foco da nossa linha de investigação. Por exemplo, não sabemos se foi a proposta musical e/ou a estrutura física da instalação "ZYG" que intensificou a curiosidade do bebé pelo *performer* imóvel no chão.

Estudos futuros podem sistematizar as observações com o intuito de se compreender melhor quais os estímulos que despertam maior atenção dos bebés e que conduzem a reações emocionais mais intensas ou a outros aspectos do desenvolvimento. Embora a descrição exploratória apresentada neste trabalho se tenha centrado em indicadores comportamentais, será pertinente complementar a análise destes comportamentos através da utilização de outros procedimentos metodológicos de recolha de informação durante uma performance

(tais como a frequência cardíaca, a resposta galvânica da pele, a tensão muscular ou a atividade cerebral).

Após este trabalho, apraz-nos registar que momentos performativos vivenciados por bebés e seus cuidadores podem ser analisados mediante a mobilização de indicadores como os aqui definidos. A fruição subjetiva do objeto artístico pode ser, em parte, objetivada através da criação de uma terminologia que permite ao investigador narrar com palavras o que o corpo e a voz do bebé expressam. Designações como "envolvimento", "narrativa corpo-voz" ou "emoção estética" podem começar a entrar nos discursos académico e educativo sobre arte para a infância.

Fazer emergir possibilidades de diálogo entre aqueles que se interessam por compreender melhor o bebé e aqueles que tecem rituais partilhados de experiência artística, coloca-nos no trilho da afinação do mundo.

Afinal, por que motivo criamos performances artísticas para a infância?

Arte e educação para a primeira infância:

o germinar da formação "Afinação do Olhar"

NOTA INTRODUTÓRIA

MIGUEL BARBOSA
PAULO FERREIRA RODRIGUES
MARIANA VENCES
PAULO MARIA RODRIGUES
HELENA RODRIGUES

"Afinação do Olhar[1] é o módulo de formação mais recentemente concebido no âmbito do Projeto GermInArte. Poderá questionar-se por que razão depois de terem sido testadas três edições do modelo de Formação Imersiva ("Jardim Interior" em 2015, "Caleidoscópio" em 2016 e "Dabo Domo" em 2017) e após quatro edições do modelo de Formação Transitiva (integrando os módulos "Super-Sonics", "BebéPlimPlim" e "Colos de Música"), se sentiu a necessidade de ainda fazer germinar algo mais.

Porque fazia falta refletir sobre questões de interação artística entre os adultos e as crianças, e porque fazia falta enfatizar mais especificamente a necessidade de "treinar" aspectos de relacionamento humano. Esta preocupação foi uma constante durante as Formações Imersivas, nomeadamente através de momentos de observação ao vivo de modelos de interação artística com bebés, protagonizados por formadores e artistas, acerca dos quais tivemos sempre um *feedback* muito positivo. Concretamente, muito frequentemente os formandos referiram que esses momentos de demonstração/observação ao vivo com bebés[2] eram estruturantes para a sua formação, uma vez que podiam verificar, realmente, como transpor para a prática com bebés o que haviam aprendido.

Efetivamente, em nosso entender, a formação tradicional está excessivamente centrada nas competências do formando adulto, não inquirindo suficientemente acerca das crianças e da sua rede de relações humanas. Questionamo-nos: como se pode desligar a formação de professores ou de educadores da realidade palpável que a sua ação quotidiana tem sobre a educação das crianças?

1 Para uma leitura mais contextualizada deste capítulo aconselha-se a consulta da página do Projeto GermInArte (www.musicateatral.com/germinarte), para visionamento dos vídeos referentes a "Afinação do Olhar" e para a leitura do respetivo programa de formação.

2 Desde o final dos anos noventa, quando se iniciou a divulgação da teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon em Portugal, que, recorrendo às excelentes condições logísticas da Fundação Calouste Gulbenkian, com circuito interno de gravação vídeo, se promoveu a observação ao vivo em tempo real de sessões de orientações musicais para a infância.

Já anteriormente alertámos: "As circunstâncias do mercado profissional são hoje diferentes do que foram no passado. Cada vez mais, os professores de Música necessitam de uma formação flexível que os prepare para exercerem funções profissionais em diversos contextos educativos – desde a primeira infância ao ensino vocacional de música" (Rodrigues & Rodrigues, 2014, p.289). Na realidade, há em Portugal profissionais que atuam no âmbito das chamadas orientações musicais para a infância sem que tenham tido acesso a uma formação específica para tal.

O vazio legal que permite que praticamente qualquer profissional possa "dar Música" em creches e jardins-de-infância coabita com a ausência de oportunidades de formação especializada[3] adequada ao exercício de funções profissionais no âmbito da Música nesses níveis educativos.

Esta situação apresenta vantagens e desvantagens (antes o vazio que um mau enquadramento legal) mas uma coisa é certa: os que são desafiados a intervir em contexto de creche e jardim-de-infância, verbalizam muitas vezes que sentem a "urgência" de uma formação neste domínio. As necessidades de formação situam-se não só ao nível das suas competências técnicas ("ser músico, ser artista, ser educador") mas também ao nível das competências relacionais e do que tem vindo a ser designado como "soft skills".

É neste contexto que surge "Afinação do Olhar", um módulo de formação que encontrou um modo mais "portátil"[4] de dar resposta às necessidades aqui identificadas, recorrendo a uma seleção de vídeos demonstrativos de situações de interação musical/artística adulto-bebé disponibilizados *online* em acesso livre no *site* de GermInArte.

3 Este tipo de formação tem vindo a ser oferecido por algumas instituições de ensino superior de uma forma "marginal". Não existe uma licenciatura ou um programa de pós-graduação conferido por instituições de ensino superior neste domínio específico.

4 A logística exigida para possibilitar a observação ao vivo de bons modelos de intervenção musical com bebés e crianças é complexa, razão pela qual só foi possível incluir momentos de demonstração/observação nas Formações Imersivas.

OS VÍDEOS DE "AFINAÇÃO DO OLHAR"

Os vídeos de produções da Companhia de Música Teatral, relativos a experiências artísticas direcionadas a bebés – que temos vindo a partilhar em várias conferências nacionais e internacionais –, têm suscitado interesse pelos comportamentos apresentados pelos bebés e pelas dinâmicas sociais e psicológicas observadas. Suscitam também interesse por aspectos de natureza estética e por aspectos relacionados com o bem-estar que, regra geral, se pode observar nos adultos e crianças participantes. Vários pares têm solicitado a cedência daquele tipo de gravações por razões académicas, por razões educativas e também por razões argumentativas: em alguns desses vídeos é notória a relevância da arte para a primeira infância e a sua função social parece estar aí bem expressa. A partir destes *feedbacks* apercebemo-nos também que o impacto que a música tem sobre as crianças é algo de desconhecido e surpreendente para muitas pessoas. Embora, para os que trabalham com crianças isto pareça ser um dado adquirido! (É nestas situações que costumamos dizer que conhecemos melhor a vida das baleias, dos pássaros e dos pirilampos do que a vida da nossa própria espécie.)

Começamos então a perceber a importância de documentar uma realidade que, apesar de ser um objeto de consumo (existe uma "oferta" e uma "procura" no âmbito da arte para a infância) está ainda pouco estudada.

É neste enquadramento que se decidiu disponibilizar uma coletânea de vídeos que foram reunidos ao longo da realização de vários trabalhos de natureza artística e educativa pela CMT, em parceria com o Laboratório de Música e Comunicação na Infância do CESEM, documentando diversos contextos de intervenção musical e artística direcionada à infância. Ao partilhar em acesso livre esse conjunto de

vídeos pretende-se contribuir para o aprofundamento de discussões em torno das capacidades musicais e da "apreciação estética" dos seres humanos desde o nascimento. Este tipo de discussão parece ser relevante no âmbito do conhecimento relativo à infância, bem como no âmbito de um debate mais alargado sobre dinâmicas sociais relativas à música e à arte na vida das pessoas. Efetivamente, está ainda pouco documentado na literatura como é que os bebés se envolvem quando colocados perante situações práticas de carácter musical ou artístico.

Não obstante, quer em situações artísticas de natureza mais participativa quer em situações artísticas de natureza mais contemplativa, ocorridas em diversos contextos sócio-culturais, pode verificar-se que crianças com idades compreendidas entre zero e três anos de idade manifestam comportamentos que evidenciam interesse e envolvimento. Por exemplo, olham fixamente ou procuram formas de captar a atenção do(s) intérprete(s), exibem comportamentos rítmico-motores diversificados, sorriem ou riem, reagem vocalmente, tomam a iniciativa de aplaudir, estabelecem diálogo, imitam o que veem e ouvem, apontam para elementos que lhes chamam a atenção.

Isto é, a observação das crianças em contextos de experiências artísticas confirma e demonstra de forma particularmente notável que o ser humano exibe, desde muito cedo, reações vocais e rítmico-motoras em resposta a estímulos musicais. Há ainda muito trabalho a fazer para documentar o tipo de estímulos musicais que suscita o envolvimento ativo por parte das crianças. Não obstante, sem pretender generalizar esta afirmação a "todas as músicas" (como também sem restringir este tipo de evidências às criações artísticas em que temos participado), há todo um conjunto de observações que não deixa margem de dúvidas: desde o nascimento, o ser humano apresenta predisposições musicais. A capacidade de escuta do ser

humano manifesta-se desde o nascimento e transvaza o corpo através do movimento.

Com a nova proposta formativa apresentada oferece-se um vocabulário que poderá facilitar a partilha de ideias entre os que se interessam por compreender a música e a arte na infância. Há, porém, que ter presente que a sistematização a que se chegou é uma entre outras possibilidades.

Através da observação e da interpretação das situações documentadas nos vídeos, pretende-se ajudar a "afinar o olhar", numa variação da nossa capacidade de escuta e conexão. Pretende-se também contribuir para um refinamento das capacidades de empatia e sintonização afetiva, basilares em situações implicando relacionamento humano. Para que possamos ser melhores na intenção de nos colocarmos "no lugar do outro".

O GERMINAR DE UMA TERMINOLOGIA NO ÂMBITO DA ARTE PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA: ASPECTOS CONCEPTUAIS

A necessidade de aprofundar ideias relativas à criação artística para a infância e acerca do envolvimento dos bebés em contextos musicais e em performances artísticas, ditou a procura de uma terminologia que possa servir de base de entendimento entre diferentes observadores, entre diferentes sujeitos. O contributo apresentado em "Afinação do Olhar" começa, assim, por estabelecer uma terminologia que venha a ser partilhada por aqueles a quem este tipo de discussões interessa.

Um primeiro ponto de partida para a construção dessa terminologia é a experiência vivida pelos autores, ao longo de vários anos, no âmbito da participação e da observação de várias criações e ini-

ciativas de natureza musical e artística direcionadas à infância e primeira infância. Muitas vezes nos fomos deparando com comentários informais acerca da forma como os bebés (e seus cuidadores) vivem essas experiências, acerca da forma como pais e bebés respondem e interagem nesse contexto.

A este respeito há que referir que o interesse pela criação artística para a infância em Portugal (e, tanto quanto sabemos, em vários países do continente europeu, da América do Norte e da América do Sul) é relativamente recente. No que concerne a Portugal, a influência da teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon terá sido determinante na introdução do interesse pela chamada "música para bebés".

Para lá de explicações de carácter sociológico – que poderão justificar este interesse como um movimento que estabelece uma espécie de comunidade e rede social compensando o isolamento a que muitas vezes as famílias com crianças pequeninas estão votadas –, é inquestionável a influência que Edwin Gordon exerceu em Portugal (e provavelmente na Europa), naquele domínio de trabalho.

Efetivamente, se se fizer um levantamento de iniciativas relativas à música e à arte na primeira infância, observar-se-á que existe um incremento das mesmas a partir do final dos anos noventa. Recorde-se que a divulgação das ideias de Edwin Gordon teve início em 1994 e que, entre 1995 e 2008, este investigador e educador norte-americano visitou regularmente o nosso país[5].

Para além da tradução e publicação de duas das mais relevantes obras do autor, a Fundação Calouste Gulbenkian apoiou várias iniciativas que ajudaram a divulgar a sua obra, tendo suscitado um especial interesse no país a aplicação da teoria de aprendizagem musical aos primeiros anos de vida. De tal forma, que estão já enraizadas algumas tendências educativas e hábitos culturais que contrastam com o que acontecia há vinte anos atrás. Concretamente, um pouco por todo o

5 Pela repercussão que este facto teve na Educação Musical do nosso país, destaca-se a conferência proferida em 1995 na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra relativa à teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar (título homónimo de um dos livros cuja primeira edição foi publicada pelo Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian em 2000).

país existem atualmente várias iniciativas direcionadas para a aprendizagem e fruição musical dirigidas a famílias com bebés. Por outro lado, foram também introduzidas mudanças na própria programação cultural, que passou a incluir ofertas educativas e artísticas dirigidas à primeira infância. (Fazer este tipo de levantamento e refletir sobre as razões psicológicas e sociológicas subjacentes seria um excelente tema de pesquisa.)

Em suma, está-se hoje perante uma nova realidade, o que levanta novas questões, novos problemas. "Afinação do Olhar" procura ajudar a construir uma terminologia que possa servir de referência a investigadores, educadores e artistas interessados no tema da arte para a primeira infância. Para que se possa compreender como é que as crianças experienciam, respondem e interagem quando colocadas em situações de performance artística.

"Afinação do Olhar" resulta, pois, da necessidade de se dispor de categorias e indicadores de observação que permitam descrever e analisar essa realidade emergente que é a arte para a primeira infância.

Para este efeito foi definida uma prática que teve início há já alguns anos[6] quando foi constatada a necessidade de gravar em vídeo não só planos gerais de vários contextos musicais e performativos mas também de gravar em vídeo as reações individuais de cada criança e dos *performers*. À semelhança do que é prática corrente em estudos sobre interação mãe-bebé, por exemplo, aquele procedimento poderia permitir a montagem sincronizada das imagens de cada bebé face à performance do(s) artista(s). Ou seja, o registo vídeo com duas câmaras, uma apontada para o(s) *performer(s)*, a outra apontada para o bebé, ajuda a perceber como se desenrola a interação entre ambos.

Note-se, no entanto, que o paradigma que orienta a perspetiva aqui apresentada não se integra dentro de uma abordagem "estímulo-res-

6 Os vídeos incluídos em "Afinação do Olhar" fazem parte do acervo de documentação em vídeo de trabalhos realizados no âmbito da atividade da Companhia de Música Teatral e do LAMCI-CESEM. Alguns destes vídeos foram produzidos tendo em vista análises posteriores. Assim, em 2011, no âmbito do projeto Opus Tutti, apresentou-se "AliBaBach" e o *workshop* associado ao espetáculo "BebéPlimPlim" nas instalações da Fundação Calouste Gulbenkian, tendo sido reunidas condições técnicas que possibilitaram a gravação individual de oito bebés e dos respetivos *performers*. Em 2016, no âmbito de "ZYG" (um projeto financiado pelo programa Primeiros Passos da EAA Grants), apresentado no Centro Cultural de Belém, foi novamente possível reunir condições que permitiram a realização de gravações individuais de um bebé em interação com o artista. Neste caso – ao contrário do que sucedeu em "AliBaBach" e "BebéPlimPlim", em que se mantiveram as condições normais de apresentação das respetivas criações, foram realizadas sessões especiais da respetiva performance cada uma delas dirigida apenas a um bebé, num total de seis bebés, dos quais foram colhidas imagens em vídeo.

posta". Uma tal abordagem estaria em dissonância com o fenómeno artístico, de natureza holística, e com a razão de ser da arte.

O que se pretende é treinar a observação e descrever comportamentos (e vice-versa), tal como surgem nos respetivos contextos ecológicos de receção e participação artística. Conhecer os modos de estar dos seres humanos – com particular interesse pelos bebés, pelas díades Pais-bebés e por essas comunidades especiais que são as creches, os jardins-de-infância e os grupos ligados por sentimentos de maternidade/paternidade – e interpretar os seus comportamentos na situação naturalista do fazer ou do escutar música, é algo que nos pode ajudar a compreender melhor a essência da arte e as raízes da nossa humanidade.

O modelo etológico, a observação naturalista e contribuições de pioneiros como Eibl-Eibesfeldt (1989) são fontes de inspiração para o módulo de formação em curso. Para este processo foram também mobilizados conhecimentos das áreas da Psicologia do Desenvolvimento e da Pedagogia Musical. Foi um processo dinâmico, que passou por sucessivas reformulações. Teoricamente, o princípio seria partir da observação para a nomeação dos comportamentos observados, como se fosse possível dois sujeitos com vidas e passados diferentes etiquetarem da mesma forma aquilo que observam. Na prática, constatou-se que muitas vezes os léxicos dos repertórios individualizados de cada observador influenciam também aquilo que é observado.

Na verdade, cada olhar não é apenas feito de observação. Um olhar é um exercício de pensamento pelo que, as palavras (mesmo podendo não ser as "palavras verbais") estão já nele contidas. Olhar é reconhecer. Ou seja, a "coisa observada" chama também as "palavras do nosso olhar".

Não obstante esta limitação das palavras (de resto, presente em todas as discussões científicas ou, talvez melhor, presente em qualquer

interação humana de natureza verbal), há também no território da sua rarefação semântica possibilidades de convergência de sentido. Uma convergência que, provavelmente, estará muito mais ancorada na linguagem não verbal e pré-verbal do que aquilo que normalmente se supõe. Esta busca de convergência de sentido é, naturalmente, mais difícil quando se está perante um novo tema de estudo, como é o caso do trabalho que está agora a dar os primeiros passos.

Como preconizava Daniel Stern, um novo tema de estudo requer novas metodologias. Na verdade, o estudo de um novo problema requer não só novas metodologias como exige também a afinação de uma terminologia que possa ser partilhada por diferentes utilizadores. Só a partir de um léxico comum é possível avançar para reflexões mais profundas.

O que se procura fazer em "Afinação do Olhar" é, justamente, criar um vocabulário que possa servir de referência. Este vocabulário é simultaneamente terminológico e audiovisual, uma vez que "Afinação do Olhar" recorre simultaneamente a excertos de vídeo e a "etiquetas" verbais. Ou seja, a construção do vocabulário de base tira também partido das potencialidades informativas e de linguagem oferecidas pelos excertos vídeo utilizados.

A proposta de vocabulário de "Afinação do Olhar" é fusional (cada vocábulo é constituído por uma imagem audiovisual associada a um determinado termo) e restrita (cinge-se a um determinado universo de trabalho). Efetivamente, o tema da arte para a primeira infância é vasto, tão vasto quanto plural pode ser "a arte", tão vasto quanto imensa pode ser "a infância". A primeira clarificação a fazer diz assim respeito ao uso do termo "arte para a primeira infância" no âmbito deste texto. À semelhança do procedimento adotado em Rodrigues e Rodrigues (2017), a reflexão aqui apresentada tem como referência o trabalho da CMT e múltiplas experiências no terreno ligadas às orientações musi-

cais para a infância de Edwin Gordon, no que isso representa de particular ao nível das opções estético-educativas.

Em suma, é o próprio campo formativo que fez germinar quer os objetos de formação quer a terminologia necessária para os abordar.

A gestação da terminologia utilizada em "Afinação do Olhar" radica em observações realizadas informalmente em contextos de participação ativa e de participação passiva de natureza musical e artística, abrangendo situações da intimidade familiar, sessões musicais para Pais e bebés, espetáculos de natureza diversificada, festivais dedicados à primeira infância, etc. Ou seja, a base de partida, ainda que de natureza informal, é ampla – incluindo outras produções artísticas nacionais e internacionais para além das da CMT – e decorre de constatações e discussões realizadas ao longo de vários anos relativamente aos processos de receção musical e artística de crianças dos zero aos três anos de idade e respetivas famílias.

"Afinação do Olhar" oferece uma primeira possibilidade de "treino", a sistematização da observação e a definição de indicadores, estabelecendo-se duas categorias centrais: uma relacionada com (i) aspectos relativos à observação do bebé; e outra referente a (ii) aspectos relativos às dinâmicas sociais observadas, mais concretamente no que concerne à interação cuidador-bebé (ou bebé-cuidador) e à interação artista-bebé (ou bebé-artista). Procurando preservar a possibilidade de olhares mais subjetivos, foi também incluída uma (iii) categoria de carácter mais holístico designada "narrativas corpo-voz". No intuito de dar destaque a uma das referências de base do nosso trabalho, considerou-se ainda uma (iv) categoria de natureza mais didática, especificamente destinada à observação de aspectos de interação contextualizados no âmbito da teoria da aprendizagem musical.

"AFINAÇÃO DO OLHAR": ACERCA DE FORMAÇÃO

Na verdade, a formação "Afinação do Olhar" há muito que está a germinar: durante o projeto Opus Tutti realizaram-se *workshops* de fotografia com os Pais e educadoras de algumas das crianças do Centro Infantil Roseiral, o que se revelou uma iniciativa muito bem acolhida. O convite era simples: "traga uma pequena máquina fotográfica ou um telemóvel com possibilidade de fotografar e vamos aprender a melhorar as fotos que podemos tirar aos nossos filho e educandos." Em diálogo com Pedro Sena Nunes – responsável pela orientação destes *workshops* – confirmou-se todo um potencial de reflexão e de diálogo a partir das imagens que os Pais e educadoras participantes captavam dos seus filhos.

Este tipo de potencial tem sido, aliás, explorado em programas de formação parental e no desenvolvimento de competências sociais e de comunicação de professores e alunos através da utilização de excertos de vídeo, no que tem vindo a ser conhecido como "Video Interaction Guidance". Esta forma de intervenção tem como objetivo promover a comunicação nas relações através da reflexão e fornecimento de *feedback* sobre situações reais de interação registadas em vídeo. Assim, a visualização de excertos vídeo é ponto de partida para reflexões relativas ao relacionamento com os outros, sendo enfatizados os aspectos positivos observados. Tem-se verificado que este tipo de intervenção (utilizada em contextos terapêuticos e educativos) facilita a consciencialização de comportamentos, o que por vezes é fundamental para se melhorar a interação.

É nesta linha de pensamento que temos vindo a constatar a necessidade de os programas formativos integrarem aspectos de desenvolvimento pessoal, nomeadamente ao nível da aquisição de capacidades de observação e empatia. Experiências-piloto, em que se propõe a

observação e a interpretação de alguns dos vídeos aqui apresentados (nomeadamente através da criação de "legendas" ou do "contar de uma história" imaginando as vozes dos sujeitos documentados nesses excertos) têm-se revelado prometedoras no que diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de interpretar e sintonizar empaticamente com a vida emocional do outro.

Em síntese, "Afinação do Olhar" é um módulo de formação centrado na observação e interpretação do comportamento dos bebés e seus cuidadores (família e profissionais), em diferentes situações de intervenção musical e artística. A partir de um conjunto de excertos de filmes, procura-se ajudar a compreender dinâmicas de índole social presentes neste tipo de contextos e aspectos relativos ao desenvolvimento psicológico. Porque, desde a infância, há no ser humano uma clara predisposição para a música e para a apreciação estética.

Lost in translation and found in creation[1]

BIRGITTE HOLT NIELSEN

By sheer coincidence I was fortunate to become involved in developing opera performances for children just after receiving my diploma as a classical singer almost 30 years ago. We were a group of young singers who thought this might be fun – and an opportunity to create our own shows without anybody else deciding for us what we should do with them. True entrepreneurship – today it is a subject taught at the Conservatory, but then we didn't even know it had a name. And it was certainly not a subject to be taught at a Conservatory back then. We just did it and learned from it.

And the most important thing I learned was that meeting with children as an audience led to meeting them as friends, as co-creators, and as human beings on an equal footing. The audience became my helpers, inspiring artistic expressions to move in new directions and creating new formats – even without knowing it.

From the children I learned the necessity of being ever conscious of the relationship between stage and audience, in order to give and receive focus and relevant and gratifying experiences. I learned the process of refining and crystallizing – of removing unnecessary and redundant information and leaving just the core behind. For the past 17 years this has been my job at Den Jyske Opera / The Danish National Opera – where I conceptualize and devise opera productions and experiences for and with children of 0-12 years.

Another part of my job is to work with international partners to create and participate in networks in the field of opera education. A very important network here has been the European Network for Opera and Dance Education, Reseo, where I met Companhia de Música Teatral and Helena and Paulo Rodrigues as extremely inspiring and gifted colleagues. Over the years we have collaborated in several ways,

1 This article is a revised version of the author's presentation at Calouste Gulbenkian Foundation, in October 28th 2017, during the "VII International Colloquium Arts for Childhood and Social and Human Development".

and it was this collaboration that led me to Lisbon this summer and into the state of being lost in translation – but found in creation.

I felt privileged to be able to choose between being observer or participant in "Dabo Domo", one weeks immersive training as a residency with Companhia de Música Teatral at Calouste Gulbenkian Foundation, Lisbon.

Being a practitioner and performer more than an analyst or musicologist, I decided to participate actively the whole week. I felt that in order to be able to get a true understanding of the methods and possibility of the immersive training I had to feel it in my own body and soul.

And like Bill Murray's character in the film "Lost in Translation" by Sophia Ford Coppola I experienced a situation where most of the linguistic encounters were quite unintelligible. To a Dane, Portuguese may not be quite as strange as Japanese, but it is still quite strange! And although I am grateful to many of my fellow participants, and to the teachers as well, for their very kind and patient help as translators, there were long stretches of the day where I just had to read body language, movements, facial expressions, sound, and more than anything use my imagination to mirror what I saw. Just like the babies and toddlers who almost every day find themselves in new situations with new impressions and new people.

Being in unknown territory I was privileged to experience everything with an open mind without constant questioning.

There were unknown codes to decipher – linguistic, cultural, social, physical – in order to find out what I was supposed to do and when. The first day we had physical training for no less than 5 hours, or at least it felt like this. My poor old body had certainly not been dancing around like that for many years!

In this state of being lost in translation the returning-home feeling was very fitting when we started improvising with music and voice.

Here I knew some of the codes and felt that I was on safe ground. Language became completely unimportant because music transcends borders, and the use of the voice to communicate without language is familiar to us all: in laughter, humming, whispering, gibberish, playing with sounds of all kinds, simply because we can make them. It is just fun! It is something that we do as tiny children, and it still comes natural to us as adults, at least if we are not held back by our fears and inhibitions.

Being in immersive training as part of a group of people with different backgrounds, professions, even different generations was a very rewarding experience. Since there was no occasion for people to present what they were doing in their everyday life, it was of no consequence whether you as a participant came from a pedagogical, educational, academic, or artistic background. Or whether you were an actor, a dancer, a musician, a singer or something else – or even all of it.

We were all just human beings in search of inspiration, tools, and experiences designed to create important moments in the lives of others and ourselves.

Whether the course was to be used as training in a formal sense or "only" as inspiration seemed not decisive. Underlying the whole project of GermInArte lies the same current of generosity that shows itself in all the work of Companhia de Música Teatral – a generosity that to my mind is sorely needed in the world of arts and academia as well as in the world of everyday life.

Humor is an important ingredient if we want to communicate with others and create trust in a generous way, and there were lots of laughs and enjoyment during the training days. But always laughing with – not laughing at.

Everyone was pushed out of his or her comfort zone from time to time, and it was inspiring to see the way that each of the 25 individuals were given a specific path or range of expressions to refine and work

on as the training developed. For some there was a lack of trust in vocal capability, others maybe felt uneasy or blocked in movement. But no matter where you might feel challenged there was the possibility of immediately saying yes to change or if needed to back off a bit and renew your courage. And after all, what did we have to lose?

Slowly as the first two days went by it became clear to me that I was actually being moved from a state of control to a state of openness, heightened creativity, and no strict limitations. I felt extremely free being outside my usual environment, inspired to improvise, and allowed just to experiment and try things out. When we play we become playful, when we create we become creative. Kids do this unknowingly all the time, but as adult professionals we need to be reminded from time to time. And I can strongly recommend aging professionals such as myself to keep going back to new training opportunities and dare to challenge ourselves to move in new directions where we are not specialists – yet.

During the day when we did all kinds of exercises leading towards the end performance on Sunday, where families with babies were invited to our special show in the wonderful Gulbenkian Garden (but – very important! – not ONLY to this performance). Then I concentrated on testing and trying things out and not on analyzing them or worrying about method. But when we ended the day witnessing a workshop or practical encounter between artists and babies, I enjoyed using both the experiences of the day and my already existing professional experience to analyze and read the interactions and see how they worked. The training seemed to bring me closer to the way the babies experienced in the moment – a sensory and emotional kind of experiencing – whereas my professional analytical capacity supported the intellectual experience. So, heart and mind met in the most satisfactory way at the end of the day.

One very important experience that I brought home with me was not new, but one that we all need to renew from time to time.

In order to succeed we must allow ourselves to fail and to try again. If perfection becomes the goal in itself we will never succeed. It is a demanding task not to be in full control of the moment when you are the one creating the artistic content – but when you interact with children you must never expect to control the moment. If you do so you lose the most important source of inspiration and true artistic expression. Children will not punish you if you fail – they accept that we are all in process because this is where they are themselves – as long as they can feel that you truly want to share the moment with them on their terms. The challenge lies in finding the balance between your own artistic need of expression, maybe the need of the artistic product/production, and the child's need of relationship, of taking part and finding its own space in the moment and at the same time feeling safe. The younger the child the more need for improvisation and being ready for whatever may happen in the very moment.

When we tested our various scenes on a small group of babies we learned (of course!) that things did not work out quite, or at all, as planned. For instance, there are things to prepare and consider about the space you are in and the objects that are present. For a two-year-old a drum or an odd object left in a corner by mistake can be much more interesting than the singer or dancer right in front trying to keep his or her attention with beautiful movements or sounds. So, we have to decide what to control and what to keep open – why and how. Things that are in the space must all be open to be used – or not be there at all.

Training, planning, creating, rehearsing, and after all that still to be able to let it all go in the moment in order create something unforeseen and more appropriate right then – that's the beauty and challenge of it all.

The final day of "Dabo Domo" was a beautiful conclusion of an amazing week. Looking at our final show with a dramaturg's analytical and coolheaded professionalism might not result in a six-starred review. I am sure that some of the rather strange things that happened in the corners of the garden that beautiful Sunday morning only gave meaning in the context of the training week.

For instance, I found myself embracing trees and playing hide and seek in various manners in the most childish and probably also clumsy ways if you looked for choreographic precision. However, everything had a deep meaning, experiencing the focused attention of the babies and their parents, the curiosity, the smiles and the wondering gazes.

The togetherness and dedication of the group was very special – the feeling of having found each other in creation. When we open ourselves to the moment and to the human beings with whom we share this moment, nothing at all gets lost in translation – because all the codes are just about being humans together.

After coming back home to my everyday work life the most important thing I have implemented it is not a specific tool or method learned during the residency in Lisbon. It is not the musical material, the fantastic special instruments, or the movement sessions. It is the courage and decision to allow myself to improvise more and to be open to the moment and its challenges. Whether in interactions with children or professionals in training. To enter the space or the interaction with all senses open and ready to learn from the participants – and still finding the structure and the framework that is necessary in order to create a good and safe space for them to be in.

I think it is a privilege to be working in the field of creating meetings between children of all ages and art. To me it is intensely gratifying to keep developing new ideas, new meetings, new artistic paths, directly inspired by children and created through interaction with children.

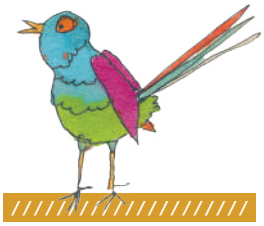
Interacting with the early years and creating productions to be performed for and with babies and toddlers is an urge that has grown in me for some time – inspired by the works of CMT and other European companies. There are more reasons for this than just artistic curiosity and the fact that this is the only age group that we haven't created opera productions for – yet!

I think that the need derives from a deeper place and reflects the way that we as human beings struggle in a world that incessantly exposes us to far too much, too quickly, and to too chaotic information and impressions. Serious stress is becoming the most common of diseases. In Denmark it's now even found as early as in children 10 years old. We search for peace and quiet and relationships that are simple, natural, and free, where we are met with just a curious stare, a smile, and an immediate and genuinely human response.

And to find this we need to look for those that haven't lost themselves yet – because they are still close to the beginning of everything. As adults we have the chance to get back to the best version of ourselves when we interact with babies and children; as artists we have the chance to create artistic expressions that are true and truly human.

We need to defend the right of any child to meet art as a means of growing as a human being and fight against the utilitarian tendency to see arts as a means for something else, such as the ability to learn a language, math, or even in support of nationalistic agendas. I think we do this in the best way when we have the courage to open ourselves, to try new things, and to do this together with others – in training, in production and in life.

Sementes
germinando
em fértil solo
brasileiro...



WASTI HENRIQUES

Acredito que a música é um caminho para o desenvolvimento humano. Como sabiamente uma criança de 4 anos afirmou: a música serve *"pra gente se crescer"* (Isabela). E foi assim com o Projeto GermInArte: uma formação que propiciou harmonia, afeto, presença e pluralidade. Uma experiência vivida numa intensa imersão estética e cultural, a qual mobilizou descobertas de singularidades interiores e possibilidades de transformação das relações com a infância por meio da arte em território brasileiro.

Como professora e pesquisadora de música na infância no Brasil, durante o meu doutorado orientado pela Professora Doutora Marisa Fonterrada na Universidade Estadual Paulista, realizei um estágio no LAMCI-CESEM da FCSH da Universidade NOVA de Lisboa. Nesse estágio, de abril a julho de 2017, vivi múltiplas experiências imersivas, nomeadamente no âmbito do Projeto GermInArte.

Como defensora e atuante na escola pública brasileira, a qual vive imensos desafios advindos da obrigatoriedade da educação musical na Educação Básica, fui nutrida e arrebatada pelos ideais e processos artísticos, educacionais e relacionais desse Projeto, os quais me trouxeram esperança. Como diria Paulo Freire (2013): "Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero" (p.74). Uma esperança mobilizada pelo potencial transformador dos processos artísticos, que culminam em desenvolvimento social e humano, vividos por um tempo *kairós*[1].

Como afirmou o ator Jorge Parente durante a formação "Dabo Domo", *"Estamos todos a construir casas"*... E de que forma é possível construir uma casa *"feita de nada"*, uma casa *"feita de mim"*[2] em território brasileiro? Como na canção do poeta brasileiro Vinícius de Mo-

1 Um tempo fluido, que não pode ser contado.

2 Referência ao canto rítmico "Faço uma casa", incluído na publicação "Manual Para a Construção de Jardins Interiores".

raes[3] – *"Era uma casa muito engraçada não tinha teto, não tinha nada"*... –, reflito justamente na potência deste "nada", que pode ser tudo... como na música, um silêncio que é plenitude... É possível que justamente as muitas ausências na nossa educação brasileira sejam espaço de potência. Assim, a falta de condições, materiais e recursos podem ser transformados pela verdadeira presença de profissionais dedicados à arte na infância, movidos pela força de processos criativos.

A "Formação Transitiva Música para Infância" e a "Formação Imersiva em Arte para a Infância – Dabo Domo" tornaram-se grandes inspirações para o constante trabalho realizado junto à formação de profissionais que atuam com Música na Infância na educação pública brasileira, sejam estes educadores musicais, educadores da infância, músicos ou outros artistas. As ações vêm sendo realizadas, sobretudo, nos meus campos de estudo e atuação profissional: Universidade Estadual Paulista (São Paulo), onde cursei minha graduação, mestrado e doutorado e onde participo do Grupo de Pesquisa em Educação Musical (G-PEM) e Centro de referência em Educação Infantil do Instituto Federal Colégio Pedro II (Rio de Janeiro), no qual sou professora de Educação Musical.

Mais especificamente, as ações realizadas e projetadas dizem respeito a diversas possibilidades de formação destinadas a estudantes de graduação e pós-graduação do Instituto de Artes da UNESP, à comunidade escolar do Colégio Pedro II e a educadores da rede municipal de Educação do Rio de Janeiro, a qual é atendida por meio de cursos de extensão e projetos de residência docente. Longe de ser uma importação de um modelo, o principal eco de GermInArte para estas intervenções é a abertura para a pluralidade de abordagens artístico-pedagógicas que respeitem a diferença, a originalidade e a criatividade.

Partindo do princípio segundo o qual as crianças são agentes de transformação, é na relação com elas, repleta de presença e afeto, que

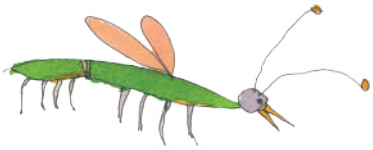
3 Letra da canção disponível em: https://www.letras.mus.br/vinicius-de-moraes/49255/. Esta canção é uma metáfora para a barriga de uma mãe.

se pode atingir uma efetiva mudança no cenário educacional. Portanto, o projeto também ecoa nas minhas ações cotidianas na relação direta com as crianças por meio da música. GermInArte encorajou-me a potencializar a voz, corpo, escuta, criação, ludicidade, pés descalços, ir além dos muros da escola, incentivar a relação arte e natureza, ampliar o vocabulário musical das crianças e envolver as famílias nestes processos.

Inspirados pela formação imersiva vivenciada, existem alguns projetos que estão sendo germinados e outros que têm recebido muito adubo e começam a enraizar... É preciso esperar o tempo de crescer e frutificar para os narrar...

Como diz o poeta brasileiro Manoel de Barros (2013) *"Eu penso renovar o homem usando borboletas"* (p. 348). Reflito, portanto, que foi possível construir um "jardim interior" ao mesmo tempo que este foi "polinizado" pelo interior do jardim dos outros durante a formação imersiva vivenciada. Compreendendo a educação como uma grande teia de relações e conexões, sou hoje borboleta a polinizar outros jardins, mobilizada por tantos encantamentos do Projeto GermInArte gerados em mim e nos demais participantes, que ainda soam, ecoam, transbordam e me mobilizam.

A fragile sounding organism



HANS VAN REGENMORTEL

Music, that frivolous and elusive human extravagance, reveals itself in every move we make, in each breath we take. From the pace of our steps to the way we say hello, the reciprocal rhythm of our sound gestures shows the intentions of our actions and the roots of our musicality. This capacity of sound to connect us to a world in motion applies to our artefacts as well. When witnessing the sound of a modern "taskscape" like, say, a factory, or the noise of distant traffic, we recognise its intentional and "humanly organized"[1] origin within milliseconds, even when the sounds of machines prevail and humans seem absent.

In these dazzling, sometimes beautiful, sometimes annoying but always fascinating soundscapes of layered and virtual human presence, we become aware of the intricacies of our shared and floating intentionality (Cross, 2004).

What Companhia de Música Teatral (CMT) and Musica, Impulse Centre for Music (MTCM) have in common, is their fascination with music as a phenomenon in the first place, and the broad stance they adopt towards it.

Even before we are able to deliberately manipulate objects and become attentive to their sounds – and as language is still far away, our intelligence seems rooted in the resonating but non-verbal way of deeply connecting with people. We find its germ in the communicative musicality between baby and mother. Propelled by the biological urge to share and balance emotions, soon after birth mother and infant serendipitously start exploring a common ground of sound gestures in order to express their interrelatedness. They carefully act as fragile

1 According to John Blacking (1973) "music is humanly organized sound."

sounding organisms, fluctuating in shared moods, or bringing stable moods into motion.

The peculiarity of the mother-infant dyad is not so much that they learn to communicate, rather, they communicate, and as a result deep learning takes place. In a context of self-evident "flou artistique", their sounds and gestures, behaviours and habits, soon involve other caregivers and siblings as well. What they find all together contains models that will be further practiced, elaborated upon, combined and refined. These become integrated with existing models from the surrounding culture, weaving the web of this transforming mini-society, as a sounding organism in itself.

> *Both organisations stress the importance and power of high level arts for early childhood years in developing society. Similar principles form the core of the CTM GermInArte Project, as well as MICM's Babelut activities. Recently, CTM has inspired a group of new MICM teachers with these ideas through the lecture-performance Tuning People, Birds and Flowers.*

The games with repetitive, varying and contrasting sound gestures exhibit the basics of our psychology. They feed the child's ability to 'grasp' reality. First as a general principle of interrelated bodies balancing and acting "soundfully" in space and time, eventually as specific techniques or intelligences in any domain of understanding, including the intricate and intentional manipulation of objects and ideas. The ability to imagine will become of utmost importance, and the main skill to develop, as it is our ultimate strategy for learning to navigate through any terrain of human and material experience.

The creation of original music in the broadest sense, taking advantage of the participants' intelligence and skill at whatever level of expertise in order to get them beyond that, are basic aspects of our shared approach.

It is fascinating how these early, pre-verbal situations feature the biggest gap in the level of skill and intellectual capacities between individuals during a lifetime, and at the same time demonstrates such deep learning interwoven with cultural transmission. The mother-infant sociality and its extensions appear to reveal the quintessence of our human nature. It is the prototype of the circumstances and interactions that make us skilled at life itself.

In our modern societies industrial values like precise prediction and control prevail. Their top-down methodological approaches keep sneaking into the domain of education and are hardly questioned. They contaminate the idea of schools and organisations as possible clusters of interrelating human beings in the first place. But, the young child reminds us about our need for blurred prediction and a playful, handy approach to the handling of reality. It makes us aware that, in fact, there is no need to focus on learning. Creative symbolic play according to one's own acquired criteria in a context of trustful companionship, interacts with our innate character, acquired affinities and contextual needs. Such fruitful breeding ground seems the best prerequisite for the development of the intelligence we need for ourselves.

CMT's and MICM's projects can be called "adventurous". We have a clear idea about the outlines of our projects, and maintain a respectful and trustful interaction with everyone. But from an artistic point of view, who knows where a new project will take us...

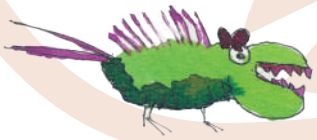
Therefore, education in its fundamental form, shouldn't be based on the transfer of reproducible knowledge – although inevitably and luckily knowledge will still be transferred, but on the search for what all participants have in common and evolve from there. Precise prediction and control, and especially perfectionism, might be better reserved for specific circumstances that are deliberately and autonomously accepted by the people involved, and when the time appears ripe. We need organisations and schools that act as sounding organisms.

Our encounters with the GermInArte Project of Companhia de Música Teatral have made clear how music epitomizes the circumstances in which human social and material intelligence is able to flourish. Their work is proof of Ian Cross' fascinating suggestion that music, in the above outlined broader sense, is probably "the most important thing we humans ever did".

Both organizations are willing to "do more music" together. CMT's successful involvement in MICM's Arts Educators Lab at AlbaNova Festival (BE), and MICM's active participation at the International Colloquium Arts for Childhood and Social and Human Development have been major incentives for exploring new ways of cooperation.

In this world squirming with activity, from the inhalation before our first cry till our dying breath, let's move and relate with confident doubt as fragile sounding organisms, attentively in search of what we might have in common.

O germinar
de Orizuro



PAULO MARIA RODRIGUES
HELENA RODRIGUES

O trabalho da Companhia de Música Teatral (CMT) tem sido profundamente influenciado pela ideia de que a Arte pode ser um instrumento de promoção dum desenvolvimento humano integral. Temo-nos interessado não só pelo desafio intrínseco da criação artística mas também pela influência que a Experiência da Arte[1] pode ter no desenvolvimento de pessoas mais sensíveis, criativas, curiosas e atentas ao mundo que as rodeia. Acreditamos que esse trabalho deve começar nos primeiros anos de vida e por isso temos investido uma parte significativa do nosso esforço no trabalho com Pais e bebés, creches, jardins-de-infância e respetivas comunidades educativas.

Usamos a designação "constelações artístico-educativas" (Rodrigues, & Rodrigues, 2014; Rodrigues, & Rodrigues, 2018) para expressar a ideia de que procuramos formas de promover a ressonância da experiência artística criando pontes entre a fruição, a contemplação, a participação, a formação e a reflexão, traçando caminhos que permitam a ligação entre os agentes culturais e educativos e contribuam para que a experiência artística na primeira infância seja cada vez mais uma realidade a que todos têm acesso e se faça com padrões de elevada qualidade estética.

O mapa das "constelações artístico-educativas" da CMT está em permanente evolução e no passado a maior parte das constelações (o conjunto de iniciativas de diversos formatos, performance, instalação, *workshop*, ação de formação, conferência, publicação, etc., que se relacionam entre si e tem como "atractor" principal uma determinada ideia artística ou educativa) evoluiu de forma "natural", isto é, os diferentes formatos foram sendo adicionados ao "atractor" à medida em que se verificava que existia uma outra forma de abordar as ideias iniciais.

1 Referência e tradução livre ao livro de John Dewey "Art as Experience", publicado em 1934.

Por exemplo, "Andakibebé" ou "Bichofonia" começaram por ser CDs-Livros, só mais tarde vieram a ser espetáculos ou Formação Imersiva (no último caso). Com "ZYG", em 2015, a situação foi diferente porque a ideia base do projeto assentava num objeto cénico que procurava explorar a ideia de instalação e "performance" e porque a relação com a Fábrica das Artes do Centro Cultural de Belém permitia pensar que a experiência artística deveria ser acompanhada por atividades de formação e uma conferência.

É com este enquadramento, e fortemente inspirado por GermInArte, que em 2018 se desenhou a nova constelação da CMT, "Orizuro", que procura, de raiz, desenvolver os diferentes elementos da constelação e as ligações entre eles. A Constelação "Orizuro" está a ser desenvolvida em parceria com o Município de Vila Nova de Famalicão e resulta duma relação frutífera com a Casa das Artes de Famalicão, que durante o Projeto GermInArte acolheu a Formação Transitiva, além de outras iniciativas anteriores, nomeadamente as "Pontes de PaPI" (Moreira et al., 2016) do projeto Opus Tutti apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian.

A ideia de fazer chegar às escolas a experiência artística que a Casa das Artes acolhe em "Orizuro" – e que foi ensaiada em "PaPI" no âmbito do projeto Opus Tutti, – está assim a ser revisitada e aprofundada. Permite fazer com que a preparação dos educadores e auxiliares de educação seja pensada também de forma específica para a experiência que será apresentada. Adicionalmente está a ser desenvolvida a ideia de que a família também participa ativamente na construção do projeto e dessa forma acreditamos estar a contribuir para o envolvimento de toda a comunidade, agentes culturais, educadores, famílias, num processo inovador que nos permite pensar a "formação", ou melhor a TransFormação, dentro do espírito do manifesto GermInArte: de forma holística, abrangente, transversal. Queremos continuar a "voar" e é por isso, também, que a Constelação "Orizuro" tem o nome que tem.

"Orizuro" é nome de pássaro. Ou melhor, dum origami que representa um pássaro. O *orizuru* na cultura tradicional japonesa é um símbolo de felicidade, e na segunda metade do século XX, após a bomba de Hiroshima, tornou-se num ícone do desejo de paz.

A ideia de "afinação" tem estado presente em grande parte dos trabalhos que temos feito. Temos usado a expressão "tuning people, birds and flowers" para nos referirmos à procura, através da experiência artística, da afinação das pessoas com o que as rodeia. São esses os "pássaros" que "Orizuro" procurará revelar. Ou construir. Procuraremos em vários locais. Todos os pássaros, os reais e os imaginários, os das histórias, da poesia, da música. Há muitos, muito mais de mil (o número que, diz a tradição japonesa, garante a concretização dum desejo a quem os fizer).

Seguimos a pista de Mia Couto, "pássaros, todos os que no chão desconhecem morada" e procuramos tudo o que nos faz voar. Mas existe também um lado muito tangível nesta nova constelação que nos liga à anterior, NOAH, de 2017, que procurava chamar a atenção para a fragilidade do mundo em que vivemos ao recontar a história da Arca de Noé, como se o dilúvio não fosse parte dum mito mas sim o resultado eminente das alterações profundas que o Homem tem provocado na Terra. Essa preocupação acompanha o nosso trabalho recente e uma forma natural de continuar a abordá-la foi dar voz aos pássaros. Os pássaros de "Orizuro" são assim, também, os pássaros ausentes de "Silent Spring"[2] que queremos voltar a ouvir e 2018 é uma oportunidade única para o fazer dado que é o "Year of the Bird" para muitas pessoas que se juntarão às iniciativas promovidas por um consórcio internacional (National Geographic Society, Cornell Laboratory for Ornithology e outros) que procura chamar a atenção para a necessidade de preservarmos o mundo em que vivemos. Há muitas formas de o fazer. Ensinar a olhar e escutar de forma

2 Referência ao livro de Rachel Carson, publicado em 1962, que constituiu um marco para a tomada de consciencialização ambientalista.

poética é certamente uma das que faz falta e deve ser promovida desde que nascemos.

A constelação "Orizuro" prevê a criação do seguinte conjunto de iniciativas: Peça Base, Peça Satélite, Ação de Formação, Instalação, Conferência (FIG. 1). Com base em experiências bem sucedidas como "AliBaBach", "PaPI" e "ZYG", e tendo em conta o conhecimento que adquirimos com "Pontes de PaPI" em Famalicão, idealizámos uma forma de articular questões artísticas, educativas e o envolvimento da comunidade: a Peça Base será um trio (envolvendo intérpretes multifacetados capazes de habitar o território da música, da dança e do teatro) a apresentar na Casa das Artes e com o objetivo de vir a circular em espaços de referência; a Peça Satélite será um solo com características de grande portabilidade, a apresentar em creches e jardins-de-infância do município; a Instalação será um conjunto de objetos cénicos/escultóricos, que circulará associado às Peças e integra elementos que refletem a participação da comunidade no projeto; a Ação de Formação será uma iniciativa que visa a sensibilização e preparação da comunidade educativa envolvida; a Conferência será uma forma de comunicar as ideias e resultados do projeto.

Na altura em que estamos a escrever este texto, "Orizuro" está a germinar: está constituída a equipa artística e educativa do projeto (registe-se que grande parte da equipa fez percurso nas diversas ações de formação de GermInArte), estão definidas datas e aspectos operacionais e está em curso o processo criativo (sendo que houve uma primeira residência artística a que se seguirão mais duas, e todo esse trabalho está documentado num blog que funciona como "diário de bordo" e espaço de "brain-storming").

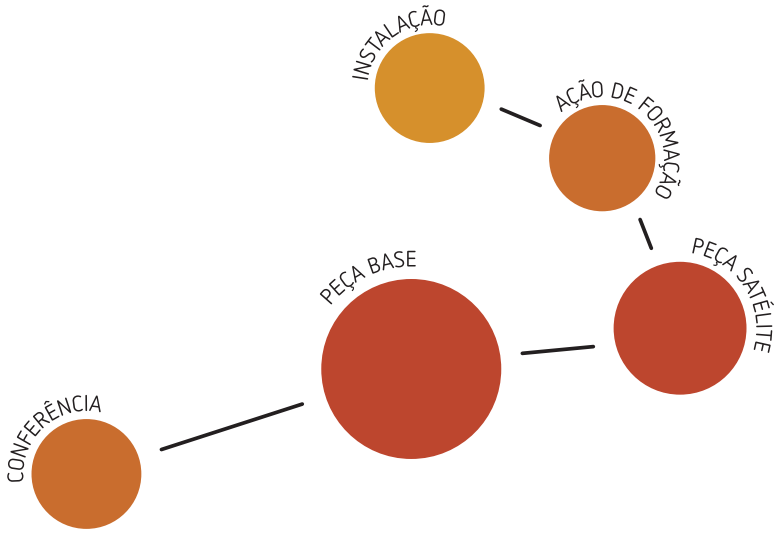
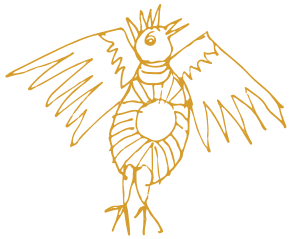


FIGURA 1. Representação esquemática da Constelação "Orizuro"

A face pública do projeto desenrola-se durante o último trimestre de 2018 em três momentos chave e foi precedida por uma ação de divulgação realizada no final de junho junto das creches/jardins-de--infância. No início de outubro terá lugar o Lançamento do projeto, que consiste na ante-estreia da Peça Satélite e na Ação de Formação, a decorrer na Casa das Artes. Ambas as ações têm como público alvo principal os educadores de infância e auxiliares de educação dos jardins-de-infância que irão receber a Peça Satélite. A Ação de Formação pretende preparar a Circulação do projeto, isto é: não só familiarizar educadores e auxiliares com o conteúdo artístico da peça mas também dar pistas de trabalho para atividades que podem ser realizadas antes e depois da passagem da peça.

Um dos aspectos fundamentais tem a ver com uma intervenção que decorre a partir dum objeto cénico que será colocado no jardim-de-infância na semana anterior à da passagem da peça. A ideia é que Pais e crianças se envolvam em atividades de escuta da paisagem sonora e em particular do canto de pássaros. A construção



de “orizurus” “personalizados” (isto é, com apontamentos coloridos, textos com comentários, impressões) por cada criança, com a ajuda dos Pais e/ou do educador de infância, emerge como uma representação ou “reflexão artística” da experiência de escuta. Esses elementos são depois montados como um “mobile” num espaço central da instituição.

Esse objeto/escultura sonora passa a ser um ponto central para a realização de atividades relacionadas com os materiais artísticos da peça que visita a escola/jardim-de-infância/creche, preparando-a, mas também fazendo-a ecoar, uma vez que a ideia é que o objeto cénico chegue à instituição na semana anterior à passagem da Peça Satélite por essa instituição e lá permaneça após uma semana.

Entretanto, os materiais produzidos pelas crianças e Pais serão posteriormente incorporados na Instalação que será apresentada com a Peça Base na Casa das Artes, mais tarde.

A apresentação da Peça Satélite nos vários jardins-de-infância é o outro aspecto da Circulação e baseia-se na experiência anterior de “Pontes de PaPI”, que permitiu levar a várias freguesias do concelho uma série de cinco “PaPIs” – “Opus 1”, “Opus 2”, “Opus 3”, “Opus 6” e “Opus 7”. A Peça Satélite de Orizuro tem, por isso, sido designada de “Opus 8”, embora parta de premissas criativas diferentes dos restantes “PaPIs”, uma vez que o trabalho criativo e materiais da Peça Base são o ponto de partida. Nos outros “PaPIs” não havia este tipo de relação com outra “performance”.

“PaPI Opus 8” vai assim beber às ideias que são experimentadas nas residências criativas com toda a equipa artística, mas que evoluem de forma a poderem cumprir o requisito da portabilidade e de forma a poderem ser interpretadas por um só “performer”, que além do mais encontra um contexto de espaço e público muito diferente do que é o da sala de espetáculos. É por isso que se diz que *“PaPI-Opus 8 é filho de*

Orizuro. Voa por creches e jardins-de-infância porque é lá que encontra os meninos e as meninas com quem gosta de brincar. É ágil e colorido. Canta e viaja ao sabor dos sons e do movimento. A sua chegada é anunciada e a sua visita deixa vontade de o voltar a ver, mais tarde, mais crescido, mas sempre pronto a brincar" (excerto do blog de Orizuro).

A terceira fase do projeto denominada Partilha, a ocorrer na Casa das Artes no final do ano, consiste na exposição da Instalação Participativa (resultante da passagem dos módulos da Instalação pelas escolas), na realização da Conferência e na apresentação da Peça Base.

A Peça Base está ainda em construção mas a primeira residência apontou caminhos muito interessantes: todo o trabalho tem sido baseado em processos de improvisação que estabelecem um *continuum* entre várias linguagens artísticas (música, movimento, teatro). A introdução de elementos cénicos (estruturas de madeira, superfícies de licra) pensados para permitir a projeção de imagem a partir dum projetor de acetatos, e criando um cenário mutável que se adapta ao corpo dos intérpretes, foi uma das descobertas importantes, bem como todo o conjunto de pequenos objetos, técnicas e materiais que foram usados para experimentar o potencial da projeção, que se abordou como um ato musical e teatral, integrado no discurso performativo e não como uma camada exterior à ação. A música foi desde o início o elemento agregador, muitas vezes também improvisada de forma livre, outras vezes a partir de regras simples dentro de campos melódicos, harmónicos, rítmicos ou tímbricos, outras vezes recorrendo à "colagem" ou associação livre de memórias musicais que se transformam em tempo real. Por vezes servindo de suporte ou ponto de partida para a ação teatral/coreográfica, outras vezes funcionando como resposta ao estímulo visual, seja das projeções seja dos corpos.

A ideia de "jogo", ou melhor, de "brincar", emerge como aspecto fundamental do processo criativo, mas é importante dizer que esse aspecto lúdico tem uma base muito sólida – a recolha de materiais ou fontes de inspiração que foram sendo partilhadas num "blog" que funciona como a "biblioteca" de onde se podem extrair os "começos" para esses processos criativos. Voltaremos a alguns desses pontos de partida nos próximos parágrafos, até porque, de facto, nesta altura sobre a Peça Base de "Orizuro" pode-se apenas dizer que é *"uma viagem ao mundo dos pássaros. De todos os pássaros, os reais e os imaginários, os das histórias, da poesia, da música, os que nos convidam a voar, os que cantam connosco. Três intérpretes levam bebés e crianças (e com elas os adultos) aos ninhos onde a música nasce com o movimento e traçam caminhos inesperados povoados de sons e imagens"* (excerto do blog de Orizuro).

A Instalação Participativa resultará da releitura do trabalho realizado por cada uma das instituições educativas, mas haverá elementos adicionais (som e movimento mecânico) que serão mediados digitalmente e o impacto visual será certamente muito diferente. A Conferência será simultaneamente uma oportunidade para partilhar aspectos do processo criativo e de abordar aspectos científicos e educativos que certamente são também interessantes partilhar e que não encontrarão lugar na experiência performativa. Mas deverá ser também, ou sobretudo, um espaço de diálogo com todos os que terão sido, de alguma forma, parte da experiência – criadores, artistas, educadores, promotores, famílias.

EXCERTOS DO DIÁRIO DE BORDO DE ORIZURO

O blog *orizuro-project.blogspot.pt* tem sido uma ferramenta muito importante para o processo criativo de "Orizuro". Partilhar ideias e registar as experiências que vão sendo feitas pelas pessoas diretamente envolvidas no projeto é um aspecto fundamental para que todos possam participar. Na altura em que estamos a escrever este texto, o blog tem 67 posts e um número também muito elevado de comentários. Transcrevem-se aqui alguns dos posts publicados por Paulo Maria Rodrigues, que têm a ver com fontes de inspiração na base desta nova criação. Pensamos ser importante fazê-lo pois, recorrentemente, quando apresentamos o nosso trabalho muitas vezes surge a questão: "de onde vem a inspiração?". A inspiração é dedicação, tempo de ruminação sobre o caleidoscópio de outras criatividades.

Não há propriamente uma lógica ou fio condutor na apresentação destas transcrições, mas apenas a partilha de um trilho de criatividade. Por isso, muitas vezes, um rumor caótico. Um exercício de descodificação de uma ordem e uma essência, procurada em ziguezagues de pensamento, impulsos e intuição por entre memórias e influências várias. São, assim, o rasto da germinação de "Orizuro". Pode ser, inclusive, que aquando da sua apresentação final nos venhamos a contradizer. Por agora, queremos apenas partilhar o ninho. Para que outros sonhem voar e, quem sabe, arriscar ir ao encontro de outros pássaros.

Abertura

(...) há um sentido poético muito forte na tradição do Orizuru que certamente nos inspirará. No que me diz respeito, despertei para a "orizurulogia" através do NOAH, a criação da CMT que estreou em 2017. Numa residência em Vila Nova de Cerveira, em 2016, as crianças/adolescentes que estavam envolvidas no projeto ficaram de organizar, individualmente ou em grupos de dois, alguns workshops. O Sebastião, que na altura tinha 7 anos (creio) tinha um livro de origamis e a sua proposta de workshop foi nesse sentido. O orizuru foi um dos origamis que alguém fez e rapidamente se tornou um sucesso, até porque a história (a Arca de Noé) previa uma "pomba", que não é bem a mesma coisa que um "tsuru", mas passava bem por isso... No ano passado voltámos a NOAH, desta vez com a história da Arca como pano de fundo mas trabalhando num sentido muito mais atual, tomando como ponto de partida a ideia dum mundo em desmoronamento devido à ação do Homem. NOAH passou a ser uma espécie de "manifesto" cantado/dançado por 10 crianças e adolescentes. Decidimos reformular muitas coisas, incluindo o cenário e procurámos outras alternativas para a "pomba". Curiosamente aconteceu o contrário: a pomba, ou melhor o "orizuru" ficou, trouxe muitos outros pássaros e fez com que o cenário fosse todo em papel. O "orizuru" mostrou o caminho, o que fazia sentido porque em NOAH é ele que descobre o caminho para o "paraíso", após o dilúvio. Entretanto eu fui lendo algumas coisas na Wikipédia acerca do "orizuru" na cultura tradicional japonesa: é um símbolo de felicidade, quem faz mil orizuros pode pedir um desejo aos deuses, há uma história real (a de Sadako Sazaki[3], que tinha 2 anos quando a bomba de Hiroshima caiu a 2 km da sua casa e morreu dez anos depois

3 https://pt.wikipedia.org/wiki/Sadako_Sasaki

em consequência dos efeitos, sem ter conseguido completar os 1000 orizuros que procurou fazer) que fez com que o orizuru se tornasse num símbolo do desejo de paz. Nas residências de NOAH no Verão de 2017 fazer orizuros em conjunto, normalmente antes e após o jantar, passou a ser uma rotina. Fizemos muitos e eram momentos de grande "afinação", a que outros se calhar chamariam de "mindfulness" (...)".

Primeira história com pássaros

Esta é uma história que ouvi co(a)ntada pela Laurie Anderson (...). Aparentemente é uma história que ela leu na peça de Aristófanes as Aves (...). Aqui fica uma versão muito livre (ao ponto de eventualmente a deturpar) da história da Laurie Anderson ou, se calhar, do Aristófanes ou de alguém ainda anterior, tudo depende de onde começa a memória.

Antes do começo do Mundo só havia o ar e os pássaros.

Nesse tempo ainda não havia Terra. Só ar e pássaros.

Pássaros por todo o lado. Que nunca pousavam porque não havia terra onde pousar.

Os pássaros voavam à volta de nada, o tempo todo.

O som era ensurdecedor. O canto de pássaros por todo o lado, de biliões de biliões e biliões de pássaros.

A um destes pássaros, a cotovia, um dia o pai morreu. O que era um problema grave porque ninguém sabia o que fazer com o corpo. Não se podia enterrar, a terra ainda não existia.

A solução que cotovia encontrou foi colocar o pai morto na parte de trás da cabeça.

E foi assim que começou a memória.

Antes disso ninguém se conseguia lembrar de nada, todos voavam à volta de nada, o tempo todo.

Tudo sobre pássaros

All About Birds[4] é o título dum site que resulta duma iniciativa do Cornell Lab of Ornithology, um dos recursos mais completos que conheço para quem quiser começar a voar. O vídeo que publicaram no início de 2018 é inspirador, embora eu ache que a banda sonora que foi usada não contribui para que se possa escutar a "música" que as palavras dizem e os pássaros reafirmam.

No site do Cornell Lab of Ornithology, além do All About Birds destaco a Macaulay Library[5], que é anunciada como "the world's largest archive of wildlife sounds and videos". Não sei se é ou não, mas 288.294 faixas de áudio é um número impressionante. Há muitas outras coisas interessantes, por exemplo o Bird-Song-Hero[6], um jogo interativo que é uma forma acessível de entrar no mundo do canto dos pássaros. O propósito é desenvolver competências auditivas para reconhecer pássaros pelo seu canto e uma das estratégias é a visualização de espectrogramas. Os autores do jogo acreditam que a associação de imagens ao som, neste caso os espectrogramas, pode ser uma forma eficaz de consolidar a memória auditiva. Ser capaz de identificar pássaros pelo canto não é bem "a minha cena", até porque já é tarde de mais para isso, creio. Mas ser capaz de os escutar e descobrir a "música" que parece estar envolvida, sim. É um assunto para muita discussão, isso de atribuir a designação de "música" ao que os pássaros fazem. Valerá a pena voltar a esse assunto, mais tarde. Estamos sempre a aprender. Com

4 https://academy.allaboutbirds.org

5 https://www.macaulaylibrary.org

6 https://academy.allaboutbirds.org/bird-song-hero/

7 https://www.youtube.com/watch?v=svTk-5d8kw10

os pássaros, também. O Bird-Song-Hero pode ser uma ferramenta interessante para pensar em gestos musicais porque, além dos sons fantásticos, os espectrogramas são como partituras gráficas. Musicais ou coreográficas. Ou talvez a visualização desses sons possa ser algo de interessante para a construção de "paisagens visuais". A relação entre o canto dos pássaros e a música é longa e muito fértil. E certamente que Messiaen não trocaria a sua experiência "embodied" (quer a audição quer a notação do que ouvia) pelo site do Cornell Lab of Ornithology. Mas num dia de chuva, como hoje, pode ser interessante imaginar os pássaros lá fora. Enquanto no conforto do "laboratório" vamos fazendo algumas experiências, tipo esta Birds Got Swing: A Musical Experiment[7].

Primeiras Notas sobre Música e Pássaros

Difícil é escolher por onde começar. Decidi que Messiaen poderia ser um bom começo porque há imensa informação e porque no meu Catálogo de M2C (música que mexeu comigo) incluo duas peças de Messiaen (Quator pour la fin du temps e Turangalîla-Symphonie). Não são as mais elucidativas da relação da sua música com o canto dos pássaros (os exemplos clássicos são Catalogue des Oiseaux, Reveil des Oiseaux, Le Merle Noir ou Oiseaux Exotiques onde o próprio título da peça identifica a origem do material com que ele compôs. Mas mesmo noutras peças o canto dos pássaros é recorrente como fonte de inspiração). O canto dos pássaros fascinava-o desde criança e Messiaen era "um ornitologista mais consciente do que qualquer compositor antes dele e um observador musical do canto dos pássaros mais profundo do que qualquer ornitologista anterior". Há muitos

vídeos e artigos disponíveis na WEB e eu selecionei alguns que me parecem fáceis e divertidos. Não que o assunto (pássaros) fosse fácil e divertido para ele. De facto há várias camadas (poéticas, espirituais, religiosas) associadas muito interessantes. Os pássaros seriam para ele "like angels or resurrected souls, free in flight and at one with God" e estou a citar a partir deste site[8], que me parece também uma boa forma de entrar no mundo de Messiaen e uma alternativa a este outro site[9] , mais "profundo".

Acho interessante este vídeo (Messiaen on Birds II[10]), que o acompanha brevemente numa espécie de "sound walk". Este outro (Messiaen on Birds I1[1], mostra-o imitando o canto dos pássaros com a sua voz. Parece até que quando fala a sua prosódia parece dar continuidade ao canto. Este (Olivier Messiaen 1908-1992: Messiaen's use of birdsong[12]), produzido pela Philarmonia Orchestra de Londres, mostra de forma muito interessante aspectos de Oiseaux Exotiques (...). Para conclui transcrevo o que Messiaen terá dito sobre uma das secções do Quatuor pour la fin du temps, intitulada Abyss des Oiseaux (o Quatuor foi composto e estreado num campo de concentração onde Messiaen esteve preso durante a segunda Guerra Mundial):

"O abismo é o Tempo. Com sua tristeza, o seu cansaço. Os pássaros são o oposto do tempo; eles são o nosso desejo de luz, de estrelas, de arco-íris e de canções de júbilo."

Primeiras Palavras com Pássaros

Gosto muito do poema de Ruy Belo "Algumas proposições com pássaros e árvores que o poeta remata com uma referência ao coração". Logo a começar pelo título, que o parece deixar em

8 http://www.interlude.hk/front/olivier-messiaen-composer-of-the-month/

9 http://www.oliviermessiaen.org/messiaen2index.htm

10 https://www.youtube.com/watch?v=9QdgUJs-s9BU

11 https://www.youtube.com/watch?v=9QdgUJs-s9BU

12 https://www.youtube.com/watch?v=0MgLXea-f3zc

aberto (estas serão algumas das proposições com pássaros e árvores, haverá outras que ele não quis partilhar ou talvez outras que ele convida a encontrar). E que nos deixa outras dúvidas, já que uma proposição pode ser muitas coisas. Por outras palavras, são palavras que não se esgotam e parecem convidar outras. Apetece continuar. Mas depois cada "proposição" parece ser em si um "pequeno poema", uma coisa completa e acabada. E ao mesmo tempo há também um sentido "musical" ou "coreográfico", uma evolução no tempo numa espécie de "crescendo" para um "final" que parece propor uma mudança de assunto ou de sujeito (já não é sobre os pássaros mas sim sobre ele). E chega-se ao final com a sensação de que afinal está tudo bem resolvido, exceto a questão da separação entre filosofia e poesia, que se calhar é o verdadeiro assunto do poema. Uma outra coisa que acho interessante, esta mais recente relacionada com o comentário do António sobre a pintura de Hokusai que me levou a ver a espuma transformar-se em pássaros: neste poema a árvores também se metamorfoseiam e parece que o pintor e o poeta estão a falar da mesma coisa, uma espécie de "continuum" que liga o que vemos à nossa volta. O que adensa o mistério das perguntas finais, reitera as dúvidas poético-filosóficas e parece colocar-nos outro vez no ponto de partida do poema. Também aqui há uma espécie de "efeito-Escher" que nos deixa perdidos numa espécie de "loop" eterno (...).

Primeiras Pinturas com Pássaros

(...) Foram feitas pela Maria Antónia, em Cavez. No final pedi-lhe que me contasse uma história. Ela contou mas disse-me que não gostava muito de inventar histórias, preferia desenhar. E disse-me

também que não desenharia mais nenhum, tinha prometido seis, o mesmo número de anos que fazia nesse dia. E fizera sete.

Os pássaros são bonitos e voam

As penas são giras

Gosto muito que eles cantam

Quando eles voam veem mais pássaros e borboletas

As mães dos pássaros são bonitas, às vezes são selvagens porque têm medo que matem os seus filhos

Os bebés nascem dos ovos e depois ficam nos ninhos à espera de comida

Um Livro Sobre Pássaros

O livro Sound and Sentiment: Birds, Weeping, Poetics, and Song in Kaluli expression[13] de Steven Feldman[14] é um trabalho extraordinário e um "marco" na etnomusicologia e na antropologia do som. Descreve a forma como o som estrutura aspectos importantes das relações dos Kaluli (um povo que habita as montanhas da Papua Nova Guiné) com a floresta tropical que os rodeia, onde os pássaros são um dos elementos predominantes da paisagem sonora. Mais do que um rigoroso trabalho académico, o livro é uma viagem a um mundo poético diferente, onde pessoas e pássaros são aspectos da passagem pela vida, onde a natureza e a gente vive em profunda comunhão. A língua bosavi está impregnada da linguagem dos pássaros, a música, a poesia, a lamentação (em cerimónias fúnebres), as rotinas quotidianas, tudo parece fazer parte dum "continuum" onde predomina um profundo respeito pelo mundo.

13 https://www.researchgate.net/publication/33918266_Sound_and_Sentiment_Birds_Weeping_Poetics_and_Song_in_Kaluli_Expression

14 http://www.stevenfeld.net

O livro contém descrições detalhadíssimas (incluindo notação musical convencional) da música, aparentemente simples (apenas 4 notas), e é simultaneamente um autêntico tratado de "ornitologia comparada", onde coexistem a taxonomia ocidental (com os pássaros organizados segundo os grupos clássicos da biologia que aprendemos na escola de acordo com critérios da aparência visual) e a taxonomia local, onde o critério sonoro desempenha um aspecto estruturante (segundo os bosavi os pássaros dividem-se em: "os que dizem os seus nomes" , "os que fazem barulho", "os que só fazem som", "os que falam a língua bosavi", "os que assobiam", "os que lamentam", "os que cantam canções gisalo". O livro (que vai na terceira edição) foi dedicado, entre outros, a Charlie Parker, "The Bird".

Outro Livro Sobre Pássaros

A Conferência dos Pássaros é um livro do poeta persa Farid ud-Din Attar escrito algures entre os séculos XII e XIII. É um conjunto de pequenas histórias díspares protagonizadas por variadíssimos personagens, contadas à medida que se desenrola uma história principal em que os protagonistas são os pássaros. Um dia todos os pássaros do mundo, conhecidos e desconhecidos, reuniram-se e decidiram que o seu reino precisava dum rei. A poupa, o mais sábio de todos os pássaros, informou-os de que o rei que procuravam já existia, vivia atrás das montanhas e chamava-se Simurg. O caminho para lá chegar era longo e repleto de dificuldades e muitos dos pássaros desistiram de empreender a viagem. Os restantes puseram asas ao caminho, longo e difícil, e tiveram que atravessar sete vales: o Vale da Busca, o Vale do

Amor, o Vale da Compreensão, o Vale da Independência e do Alheamento, o Vale da Unidade Pura, o Vale do Espanto, o Vale da Pobreza e do Nada. Durante a viagem, muitos acabaram por sucumbir, vencidos pelas dificuldades e pelos obstáculos, mas os trinta pássaros que chegaram ao fim do caminho e encontraram quem procuravam, Simurg. O título da história é como um jogo que desvenda o propósito da narrativa: a palavra Simurg, que designa o nome do rei que procuravam, significa também "trinta pássaros", ou seja, eles mesmos são o que procuravam, ou se quisermos, o que encontraram depois de se terem aventurado a percorrer o caminho. A Conferência dos Pássaros já foi abordada de muitas formas. Peter Brooks, na sua procura por uma forma de teatro que não dependesse da língua ou das premissas culturais do público, empreendeu uma dessas viagens. Há vários outros exemplos, na dança, ilustração/pintura, cinema de animação (para crianças). Este[15] é um dos meus favoritos, quase hipnótico.

15 https://www.youtube.com/watch?v=-FRXdOn-4v6A

Pássaros Exóticos I

Oiseaux Exotiques é o título duma das composições de Messiaen já referida neste blog. Foi construída a partir do canto de pássaros da Índia, China, Malásia e América do Norte e do Sul. Trata-se portanto de pássaros "reais", embora "exóticos" porque são muito diferentes dos outros, europeus, com quem Messiaen convivia numa base regular. Uma outra categoria de "pássaros exóticos" poderia ser a dos pássaros estranhos cuja existência real é dúbia. A Fénix é um desses. Não há dúvidas de que não consta dos tratados de ornitologia mas a julgar pela descrição que se encontra na Conferência dos Pássaros parece existir:

"A Fênix é um pássaro admirável e lindo que vive no Hindustão. Não tem companheiro, vive só. Tem um bico muito comprido e liso, todo furado, como uma flauta de quase cem furos. Cada furo produz um som, e em cada som há um segredo especial. Às vezes a Fénix cria música através dos furos, e ao ouvirem as notas que ela emite, meigas e plangentes, os pássaros e peixes agitam-se e os mais ferozes animais caem em êxtase; depois, todos se calam. Uma vez um filósofo visitou o pássaro e aprendeu com ele a ciência da música. A Fênix vive cerca de mil anos e sabe exatamente o dia em que vai morrer. Chegada a hora da morte, reúne à sua volta grande quantidade de folhas de palmeira e, desvairada entre as folhas, desfere gritos melancólicos. Pelos furos do bico, emite notas variadas, e a música sai-lhe do fundo do coração. Os seus lamentos expressam a tristeza da morte e ela treme como uma folha. Ao som da sua trombeta, os pássaros e animais aproximam-se para assistir ao espetáculo, desnorteados, e muitos morrem por lhes faltarem as forças. Enquanto ainda respira, a Fênix bate as asas e eriça as penas, e, com isso, produz fogo. O fogo espalha-se pelas copas das árvores que, junto com o pássaro, são reduzidas a carvões acesos e, logo a seguir, a cinzas. Mas depois de se extinguir a derradeira chama, uma nova e pequena Fênix surge das cinzas."

Outras Pinturas Com Pássaros

Foram feitas pela Concha, com uma "técnica-mista" que só será revelada mais tarde. No final pedi-lhe que me contasse uma história. Ela disse: "não quero".

Sobre pássaros que dançam

Não é claro se o poema sinfónico-bailado Uirapuru, de Villa--Lobos, foi influenciado pelo Pássaro de Fogo de Stravinsky. Mais importante do que isso: são mais duas peças de música fantásticas, com uma relação intrínseca com a dança e que foram inspiradas por "pássaros exóticos" (mas talvez não tão exóticos assim, uma vez que se baseiam em lendas dos países de onde vêm). Do canto do pássaro de fogo não há registos, talvez cantasse na cabeça de Stravinsky e por isso ele sentisse a necessidade de o dar a ouvir a outros. Pouco provável, mas engraçado. No caso de Villa-Lobos, além da lenda índia, poética, e do que isso significa para quem estava interessado em encontrar na música uma forma de dar voz a um país, haverá com certeza uma inspiração motivada pela escuta dum pássaro que de facto existe, o uirapuru, e que tem um canto verdadeiramente extraordinário. Talvez mais tarde se possa voltar a falar do pássaro de fogo. Hoje gostava de sugerir um sound-walk que começa com o canto de um dos uirapurus que se pode ouvir no site de que a João falou, o xeno-canto[16] (...). O Uirapuru de Villa-Lobos pode ser ouvido, por exemplo, aqui[17].

Um outro músico brasileiro, Hermeto Pascoal[18], também gostava do uirapuru.

Voltarei ao Hermeto numa outra altura. É um dos músicos mais incríveis que conheço e tenho uma história pessoal com ele para contar. Com pássaros, claro. Entretanto, e graças ao xeno-canto, resolvi experimentar um diálogo entre o uirapuru (de facto são três, dois dos quais transformados para ficarem mais lentos, uma técnica

16 https://www.xeno-canto.org/44122

17 https://www.youtube.com/watch?v=L9fNd6NfPIQ

18 https://www.youtube.com/watch?v=pecRsv-CPabM

de que Messiaen não dispunha e que nos permite hoje perceber facilmente qualquer canto melódico) e o Gamelão de Porcelana e Cristal[19].

Murmuração

Flight of the starlings[20]

A forma como os pássaros se organizam para voar em bandos é um assunto fascinante e já foi mencionado num post da Lena, comentado pela MJS. Gostava de alargar o voo e falar sobre "murmuration", que talvez se possa traduzir em português como "murmuração". A palavra designa o tipo de voo de milhares de pássaros em bando que se pode observar nalgumas espécies como por exemplo os estorninhos. É um sinónimo de "flocking", um comportamento que se observa também nos cardumes de peixes, isto é, milhares de indivíduos movimentando-se no espaço como uma espécie de organismo coletivo que se metamorfoseia e adquire formas "escultóricas" sem que os indivíduos colidam. A forma como os pássaros comunicam entre si para "decidir" quem faz o quê tem sido objeto de muitos estudos[21] e recentemente podem ter sido identificados alguns dos mecanismos que estão implícitos no processo, comuns aos que se observam em aspectos estudados na física e denominados de "transições críticas", aparentemente também envolvidos no funcionamento dos neurónios ou de outros aspectos do mundo que observamos. Talvez estejamos próximos de perceber melhor como funciona este tipo de comportamento, até porque é possível simulá-lo matematicamente e de forma altamente convincente com programas de acesso livre como o Processing[22] ou o Cinder[23] (...).

19 https://www.musicateatral.com/gamelao

20 https://www.youtube.com/watch?v=V4f_1_r80RY

21 https://www.cell.com/current-biology/pdf/S0960-9822(11)01315-7

22 https://www.openprocessing.org/sketch/165485

23 https://vimeo.com/90665185

Mas creio que nunca perceberemos o verdadeiro mistério ou deixaremos de nos emocionar pela extraordinária beleza das formas e pela poesia que elas inspiram (dragões voadores, pássaros feitos de pássaros numa espécie de fractal de penas, uma tinta biológica que pinta o céu). Um dos aspectos desse fascínio é o facto de o fenómeno "murmuração" ser designado por uma palavra que remete para o som. O som das asas dos milhares de pássaros parece um murmúrio, ou pelo menos assim dizem, e eu posso apenas imaginar que possa ser assim uma vez que nunca o experienciei. E é provável que, com o tempo e com o que está acontecer, cada vez venha a haver menos oportunidades para poder ver/ouvir murmurar os pássaros no céu. Gosto muito da forma como o The Last Bird Project[24] usa a arte para nos sensibilizar para essa questão. O trailer[25] é particularmente eficaz (...). A murmuração do pombo passageiro americano, outrora uma das aves mais abundantes do planeta deixou de se ouvir há mais de um século. O vídeo é incrivelmente simples e eficaz. O projeto tem também algumas ideias implementadas em escolas que se relacionam com o post da Lena.

Os Pássaros do Senhor Pascoal

Esta imagem é uma foto do relógio que o Hermeto Pascoal deu ao Gabriel (o meu filho) quando ele tinha talvez 3 anos. Tem a particularidade de tocar o canto de pássaros quando se pressiona um dos botões (presumo que o possa fazer para assinalar as horas ou despertar mas terei que perguntar ao Gabriel porque não o usei ainda, aliás só hoje é que percebi que deve vir da National Audubon Society[26], de quem passei a rever a "newsletter" desde

24 https://vimeo.com/105180307.

25 https://vimeo.com/61139410

26 https://www.audubon.org

que me "orizurei"). Era o relógio que o Hermeto usava para ver as horas quando o conheci, mas também em concertos: aproximava-o do microfone, carregava no botão dos pássaros e a partir daí improvisava algo com um dos inúmeros instrumentos que tocava.

Quando o conheci pessoalmente, o Gabriel estava comigo. Cumprimentei-o e o Hermeto, ao ver o Gabriel, aproximou-lhe o relógio do ouvido e fê-lo ouvir o som dos pássaros. O Gabriel perguntou se podia ver melhor o relógio ou brincar um bocadinho com ele (não me lembro) e o Hermeto emprestou-o e continuou à conversa com várias pessoas. No final, quando eu disse ao Gabriel que estava na hora de irmos embora e devia devolver-lhe o relógio e agradecer, o Hermeto disse-lhe para ficar com ele. Eu fiquei um pouco atrapalhado, disse ao Gabriel que não podia ser, mas o Hermeto insistiu e disse algo como: "Oi cara, deixa eu dar o relógio ao menino". O Gabriel ficou radiante com o presente do "Senhor Pascoal", orgulhoso por ter mais uma história para contar no jardim-de-infância e creio que o chegou a levar para lá e o mostrou numa daquelas sessões onde ele falava da selva que tinha em casa, do passeio que tinha feito numa prancha surf na lava dos vulcões ou de vir a ser, quando fosse grande, mergulhador do espaço.

Ontem, ao pesquisar um vídeo de que me lembrava, em que o Hermeto tocava para os pássaros dum zoo[27] (...), revi algumas das memórias que tenho desse encontro e encontrei mais algumas coisas que me lembraram que o Hermeto Pascoal é um dos músicos que mais admiro e que isso não tem a ver só com a música que ele faz (continua a tocar, com mais de 80 anos) mas também pela postura que tem quanto ao que é música e o que é fazer música e "estar" na música.

27 https://www.youtube.com/watch?v=Y10Ewgc-qky8

Vi-o tocar ao vivo num concerto com um grupo assombroso, num outro concerto a solo e duo, e o episódio que contei atrás ocorreu numa espécie de conversa-concerto muito informal e íntima (talvez 20 ou 30 pessoas num jardim em Águeda) onde ele falou, tocou, respondeu a perguntas e partilhou de forma simples e generosa algumas ideias e muitas histórias.

O Hermeto não aprendeu música na escola – e a julgar pela caligrafia da imagem[28] da autorização que ele concede a "todos os músicos do Brasil e do mundo" para que usem livremente as gravações da sua música que disponibiliza livremente no site –, não é claro se lá terá passado muito tempo ou algum tempo sequer, uma vez que nasceu pobre e num sítio isolado do Brasil. Diz que aprendeu música com os pássaros e a brincar com os pedaços de metal que encontrava em casa do avô que era ferreiro e que foram esses sons que o guiaram quando começou a tentar, por si só, tocar concertina. Diz também que passava horas a tocar para os pássaros e a ouvi-los e fazer música com eles. Há quem diga que isso explica a complexidade da sua música, nomeadamente a riqueza harmónica e melódica (que alguns comparam a Scriabin, outros analisam na tentativa de perceber se deve ser considerada atonal ou tonal). Para Hermeto as coisas são muito simples, a sua música não é tonal nem atonal, é "universal" no sentido em que tudo o que ouve é música. As "harmonias tortas" dos ferros que ele refere como fonte de inspiração harmónica podem ser percebidas como uma forma simples de falar da "complexidade do espectro sonoro" de peças de metal de tamanhos diferentes e irregulares, a história que ele conta de dizer à mãe que ela estava a cantar quando a ouvia falar com alguém (um princípio que ele usou para fazer uma

28 http://www.hermeto-pascoal.com.br

música com um discurso do Collor de Melo) pode ser interpretada como uma referência ao "domínio prosódico da linguagem falada" e podemos usar várias outras palavras elaborados para explicar de que forma se ouvem melodias no canto dos pássaros, ritmos nos sons dos comboios ou máquinas de costura. Na tal conversa-concerto, quando questionado sobre improvisação, composição ou aspetos variados do processo criativo, o Senhor Pascoal dava respostas aparentemente superficiais e inocentes mas que hoje me parecem profundas. Lembro-me por exemplo de um jovem compositor lhe ter perguntado, partilhando uma angústia que o parecia atormentar, o que deveria fazer para decidir qual acorde usar quando lhe parecia que dois acordes seriam adequados para uma determinada passagem. O Senhor Pascoal disse-lhe algo como: "Oi cara, se os dois acordes soam bem então é porque os dois estão certos! Não acha isso maravilhoso?" Não sei se o jovem compositor percebeu o alcance deste comentário, o que tem de libertador e o que nos mostra sobre a forma como normalmente nos relacionamos com a música que fazemos (esquecemo-nos muitas vezes de a ouvir ou apreciar porque estamos ocupados em a julgar, ou melhor em nos julgarmos a nós próprios). Nessa conversa o Hermeto disse que aprendeu o nome das notas e todo o ofício da escrita quando já era "bem adulto" e músico profissional. Talvez por isso a sua grafia seja tão diferente, como se vê no projeto[29] fantástico que o levou a escrever e partilhar online uma partitura por cada dia do ano. Mas não será só isso, algumas das partituras que eu vi no documentário revelam que ele tem formas muito próprias de representar o som e que criou um sistema que lhe permite evocar os caminhos que quer seguir quando toca e

29 http://www.hermeto-pascoal.com.br

comunicar com outros quando tem necessidade de o fazer. Ou seja, criou uma ferramenta à sua medida, que lhe permite fazer o que ele entende que quer fazer, que lhe permite ser ele próprio.

Não me parece, por isso, que se possa dizer que o Hermeto não foi à "escola". Pelo contrário, construiu a sua própria "escola" (passou lá muito tempo e ainda a frequenta, todos os dias): a da escuta dos sons que nos rodeiam, a da descoberta da música que eles contêm, a da exploração e procura dos recursos sonoros que podem ser usados para expressar o seu pensamento musical e o de outros, a da criação duma voz própria. Mais tarde, e a seu tempo, arranjou tempo para consolidar e comunicar formalmente alguns aspectos do que tinha aprendido. Claro que o percurso do Hermeto Pascoal não pode ser tomado como "representativo" e a partir dele justificar o que quer que seja: a "aberração" que lhe habita a pele (é "albino") também parece habitar a sua mente musical e outros aspectos da sua existência como ser humano. Ele é uma "aberração" musical: vi-o tocar piano, flauta, saxofone, chaleira, percussão, voz, relógio de pássaros, barba, e fazer com que cada instrumento pareça um brinquedo nas mãos duma criança. E uma "aberração" humana porque parece não ter interesse em coisas básicas como ser "dono" da música que faz. E ao mesmo tempo que construiu a "sua escola" criou também "uma escola" porque percorreu com outros um percurso que modificou radicalmente a forma de fazer música de muitas pessoas. A "escola" criada pelo Senhor Pascoal (falo das pessoas que influenciou e da forma como fez) está amplamente retratada no documentário "Quebrando Tudo"[30], que eu recomendo vivamente para que se perceba não só o lado aparentemente excêntrico mas também

30 https://www.youtube.com/watch?v=9hb_Q3V-CViI

o profundamente humano e generoso que eu agora entendo ao revisitar a história do relógio com pássaros que ele deu ao Gabriel. A generosidade é a sua forma de ser e fazer música é um "ato de amor". Percebo agora que quando ele interrompeu o concerto em Estarreja, onde eu estava, para perguntar se havia alguém a gravar e depois disse "podem gravar à vontade e por favor partilhem aquilo que eu vou fazer porque nunca foi feito nem nunca será feito outra vez" estava a fazer muito mais do que um ato de rebeldia, era um ato sincero de quem encontrou na música a forma de ser livre, íntegro e em profunda relação com o mundo.

O Senhor Pascoal – o do relógio dos pássaros, o que faz música com pássaros, o que aprendeu com os pássaros – é um pássaro.

Mulheres-Pássaro

Lembro-me de três, mas haverá com certeza mais. A primeira é Yma Sumac[31], que dizia ter aprendido a cantar com os pássaros. A segunda é Meredith Monk. Bird Code[32] é um dos temas que nos inspirou quando estávamos a criar AliBaBach. Entretanto encontrei também uma versão de Insect[33] ao vivo e que coloco aqui porque é um pouco pássaro. A terceira é Fátima Miranda[34], que voa mesmo.

Árvore-Pássaro

Uma das notícias que circulava ontem na rádio e em vários jornais era a atribuição do prémio internacional Árvore do Ano a um sobreiro de Águas de Moura com 234 anos. O que me chamou a atenção foi o facto de a árvore ter um nome, O Assobiador, que lhe foi dado porque uma das suas características marcantes é

31 https://www.youtube.com/watch?v=Ry7W-gPZ_wok

32 https://www.youtube.com/watch?v=Wmz95m-VPMF8

33 https://www.youtube.com/watch?v=Ub-5ZxwP9iCI

34 https://www.youtube.com/watch?v=XQaz-0jUmkfk

o som que dela emana, produzido pelos inúmeros pássaros que alberga. É uma árvore imponente e acolhedora. Não são só os pássaros que nela encontram o local para as suas "conferências", também os adultos, os velhos e as crianças, a sombra, e se calhar o som, acolhe conversas, namoros e brincadeiras. Uma espécie de hiperorganismo, uma "escultura sonora" viva, metáfora bonita dum mundo onde pessoas, pássaros e flores se cruzam e entendem.

Pássaros-Homem e Homens-Pássaro

A transfiguração-pelo-som é algo que não está tão na moda como outras formas de transfiguração (ou talvez esteja, mas se calhar de forma não tão "no corpo"). Mas parece ser comum aos pássaros e aos humanos. Há muitos exemplos de pássaros que incorporam nas suas vocalizações sons da paisagem sonora humana (seja o som da voz ou de atividades produzidas pelos humanos), entre os quais os papagaios[35], pegas ou o pássaro-lira[36]. E há também homens que imitam na perfeição os pássaros que os rodeiam[37]. E por último, há os humanos que usam «linguagem de pássaros» para comunicar. Falo não da imitação do canto de pássaros mas sim dum sistema de comunicação que usa «assobios» (ou seja, melodias) em vez de palavras (porque se podem ouvir a distâncias maiores) e que ainda existe (ou existia até há bem poucos anos) em algumas zonas isoladas da Turquia[38], Canárias[39] ou Grécia[40] e que obviamente está em vias de extinção (como alguns pássaros) (ver o artigo[41] da UNESCO sobre a Turquia). Aos ouvidos dum desconhecedor estas três "linguagens" soam muito semelhantes mas não sei se um turco, um espanhol e grego se

35 https://www.youtube.com/watch?v=lo6tb6kj-8MA

36 https://www.youtube.com/watch?v=VjE0Kd-fos4Y

37 https://www.youtube.com/watch?v=5nDCafqG-nlA

38 https://www.youtube.com/watch?v=bQ-f38Ybo1IY

39 https://www.youtube.com/watch?v=C0CIRC-joICA

40 https://www.youtube.com/watch?v=PTHzOag-8msM

41 https://ich.unesco.org/en/USL/whistled-language-00658

entendem através de assobios, ou da "linguagem dos pássaros" como também se designa nestes sítios. Seria bem interessante se assim fosse. Mas também é muito interessante se assim não for.

Os Pássaros de Paris

Na semana passada apresentámos o Babelim em Paris, no Festival Chantiers d'Europe, no Theatre de Ville. Foram espetáculos fantásticos e houve, depois, a oportunidade de visitar o Laboratório de Etologia Comparada e Cognição da Universidade de Paris-Nanterre[42] porque a Maya Gratier, uma professora/investigadora que a Lena conhece, nos recebeu lá (a Maya também veio ao Babelim). A ideia de estudar pássaros e bebés é muito interessante e há um outro laboratório, na Universidade de Cornell, USA onde esse tipo de trabalho se faz, é o B.A.B.Y. Lab (Behavioral Analysis of Beginning Years)[43].

Visitámos o laboratório, vimos pássaros e falámos brevemente com alguns investigadores sobre os trabalhos que fazem. Aguardo com curiosidade que me enviem um artigo sobre a "sensibilidade dos bebés ao canto dos pássaros", e vai haver muito para explorar, no futuro, creio, sobre a relação entre estes dois mundos. No caso da "aquisição da linguagem falada" creio que já há bastantes coisas que foram publicadas e a "aquisição da linguagem musical" será com certeza um campo fértil e interessantíssimo onde me parece que ainda não há muita coisa.

Mas achei sobretudo interessante algumas questões "filosóficas" que me ocorreram após a visita porque o Orizuro também é um laboratório que explora as relações entre os pássaros e os bebés, embora, obviamente, a forma como o fazemos tenha pressupostos

42 https://lecc-eng.paris-nanterre.fr/presentation/laboratory-of-compared-ethology-and-cognition-presentation-386425.kjsp

43 http://babylab.cornell.edu

muito diferentes. Mas no final, se calhar, temos todos uma mesma motivação, a de tentar perceber o Grande Mistério das Coisas. Tentamos todos "dar sentido" ao que nos rodeia. Enquanto uns procuram o "sentido-explicado" e o "dar-sentido" é na essência a criação de modelos do Mundo com regras que permitem antever comportamentos e oferecem a capacidade de o "entender," outros procuram o "sentido-sentido" e o "dar sentido" é sobretudo oferecer a oportunidade de o "sentir". Quando observado por alguém do "sentido-sentido", o mundo de quem trabalha com pássaros parece cruel e básico. Manter um pássaro aprisionado numa caixa de madeira desde o dia em que nasceu, impedi-lo de ouvir o canto dos da sua espécie ou dos seus progenitores e dar-lhe em vez disso uma gravação duma caixa de música para entender a aquisição do canto é algo que pode "fazer sentido" mas que levanta muitas perguntas incómodas. Quando observado por alguém do "sentido--explicado", o mundo de quem trabalha com pássaros parece inútil e desfocado e também levanta perguntas incómodas. Achei muito interessante o título de um paper que o diretor do laboratório tinha publicado e que partilho aqui: The perception of Self in Birds[44], até porque temos dito que essa é uma das coisas que a música faz pelos humanos: contribui para a construção do Eu. Ainda não tive tempo de ler, até porque tenho imensos livros e artigos para ler. Os últimos que li, para crianças (serão?) foram Os Pássaros dos poemas voam mais alto, do Afonso Cruz, e o Pássaros na Cabeça, de Joel Rosell, fantásticos. Mas quero ler. Achei muito engraçado que vários investigadores do laboratório se tivessem referido ao trabalho do David Rothenberg com um misto de descrédito e admiração, quase como se fosse obrigatório rejeitar as ideias dele

44 https://www.researchgate.net/publication/305662141_The_Perception_of_Self_in_Birds

45 https://www.youtube.com/watch?v=f_cqJsd-nOrg

porque isso abalaria todo o sistema em que o trabalho deles se baseia, mas simultaneamente pressentissem que isso está para acontecer e que se calhar deveriam ouvir o que ele tem para dizer. Encontrei o vídeo da BBC sobre o trabalho dele, Why Birds Sing[45] e achei-o muito interessante. Uma das pessoas que intervém, obviamente contra a posição do Rothenberg, é o Slater, o autor dum dos livros que li (Bird Song) e que acredita que os pássaros cantam por duas razões: sexo e território. O mesmo poderia ser dito sobre as pessoas, obviamente, e até já foi dito. Mas será que basta? Outra pista interessante que encontrei no laboratório de Paris foi o nome do Günter Tembrock. Foi-me sugerido por uma das investigadoras, a quem falei do LP da Rita. Não creio que seja a mesma pessoa, mas vim a descobrir que foi alguém importante da Biologia Comportamental, tendo criado a ciência que agora se chama Bioacústica, e sobre quem alguém escreveu um artigo póstumo que o refere como uma pessoa que falava a "linguagem dos animais". Pensei logo a seguir na ópera do Messiaen sobre S. Francisco de Assis, alguém que também falava com os pássaros (ato II, cena 6).

A child is born with a
human spirit,
seeking joy
in companionship

COLWYN TREVARTHEN

There are certain aspects of the so-called
'inner life' – physical or mental –
which have formal properties similar
to those of music... patterns
of motion and rest, of tension and release,
of agreement and disagreement,
preparation, fulfillment, excitation,
sudden change, etc.

Susanne Langer,
philosopher of mind and of art who was also a musician

The birth of a baby is the arrival of a person seeking relationships with friends, expecting to see, hear, and hold an embrace of life with affectionate companions, ready for sympathy in every pulse and tone of movement, and for sharing stories in a theatre of playful, melodious adventure. This is the message of Companhia de Música Teatral, and of GermInArte.

Human biology, the sciences of life, especially psychobiology, which explores the nature of our mind, now knows we are born for creating the art of life in poetry and music expressed with movements of our whole body, movements which acquire increasing skill and imaginative scope through a lifetime of learning in affectionate companionship.

This innate mindfulness of a human life in company has been beyond understanding for exacting science in the busy literate modern world, focused as it is on technical products of industry – on 'work' with objects, not on feelings of playful vitality and the need for creative enjoyment of art with friends.

But, if we change our approach to one with open attention that seeks to prove no utilitarian theory, if we accept a poetry of living that motivates the growth of any plant and the behaviour of any animal, we easily confirm that a newborn baby is ready with a mind for an adventurous friendship that needs no words.

Ava, 57 minutes after birth, resting on her father's arm. Photograph taken by her mother to whom she looks intently, grasping their contact with her left hand.

The life of any organism is an invention of a 'self as agent' – what the biologist Humberto Maturana in Venezuela calls 'autopoesis' or 'self-making', testing experience with intuitive wisdom. And Maturana as a systems theorist understands that in any society of cooperating individuals the selves must share purposes and feelings in 'consensuality', or love. For the philosopher Martin Buber our intelligent life begins in I-Thou relationships. All our objective, factual knowledge, I-It, must be acquired in intimate relations with companions.

LOVE OF A MOTHER'S SONG

A quiet, alert newborn baby will stop looking about in the strange new world to listen to music, perhaps looking at a companion to share the melody as a precious story of kindness in vitality. If the baby is distressed and restless, the lyrical music of Mozart or Bach will inspire peacefulness and invite a change to calm and sleep. Beethoven's rich compositions, however inspiring to an older, stronger person, are responded to with avoidance – the melodies are too strong and fast, expressing the overcoming of a stressful life.

Of course, the baby's appreciation of beauty in human-made sound is not something that has to be learned. It has been growing for 9 months as a life within the mother's body. The melody of her voice is known and identified with joy at birth, and it is observed that the fetus orients and may move to her singing, as well to other music that can be heard in her body.

Now, in movies made with the physics of '4-dimensional ultra-sound', a mother can watch her unborn fetus displaying appreciation of rhythm and melody – making facial expressions of interest, and smiles, hands and legs moving as best they can in the confined space to test the sensations of the body, displaying the measured impulses of innocent human liveliness, of which the movements of dancing or singing will become a natural expression. The fetus also expresses anxiety or sadness when the mother is depressed.

Rhythm, pitch, harmony, melody are audible and tangible measures of quality and value in these human movements from the start, expressed in forms shared as signs of emotion. They are composed with expectant feelings, either in a confidence of well-being with love of a trusted friend, or in anxiety of confusion with a stranger. And these feelings want to be played with and cultivated in games that test the 'degrees of freedom' in body movement.

WHY WE SHARE COMMUNICATIVE MUSICALITY AS THE SPIRIT OF LIFE WITH A HUMAN FORM

A child appreciates the making of delicate actions with a host of hopeful feelings; the joy inside the balanced and active body, the curiosity about the outside world that may be seen, heard, and

touched, and the explorations of love with special others who want to share discoveries of this rich vitality of experience. Our sympathetic Self In Movement is always seeking meaning in playful life and needing to share it with known companions by all senses, especially by delicate hearing designed to identify the sounds our human bodies create from inside specially adapted throats that control the pitch, tone and harmony of sounds that express inner feelings, and by noises we make moving about in the world and manipulating objects. That is music. It is a talent for sharing consciousness destined to meet ancestors as old-time friends who became wise in describing and explaining what they knew in artful performances. The meaning of culture cannot be passed on at school by teachers of rules and facts that have been made up as stories that claim to be 'true', especially when they have made into rational texts of instruction, in which the musicality of their origin has become silent. The story of music can be written as a score, but that representation must evoke the expressive event that made it.

The inborn freedom of movement young children display and make into narratives of sound, with their images of the future, is the spirit of creation and remembrance of all cultural conventions among human beings. It is the poetic art of living, making practice meaningful, and it is present in the dancing and music performed in all cultures at whatever level of technical development.

RESEARCHING THE INNATE MUSIC OF LIFE

Fifty-five years ago, as a young biologist who was trying to understand brain functions of seeing and learning in movement, babies became my teachers, first my own son. At that moment I had the good fortune

to be guided into a new psychology of infants by adventurous educators, doctors, and psychologists, including Jerome Bruner, Berry Brazelton, and Daniel Stern, all of whom were investigating the stories of young children in a new way, wanting to know how these innocent creatures create rich plans of action without being able to 'say' them in words.

After 20 years recording the biographies of infants as they led playful mothers and fathers in new games of gesture and song, and how the scope and invention of their narratives or compositions grew with age-related-changes before talking began in the second year, help was offered to my project by an Australian musician, Stephen Malloch, who was developing ways of using new computer programs to make pictures of stories in sound that we make in song or with musical instruments. He applied this technology to reveal the 'musicality' of the sounds expressed by baby and mother, or father, in their proto-conversational play. Stephen confirmed that a young baby is a skilled performer of measured rhythms of narration with voice and gesture, and very sensitive to the opportunities for improvising duets that took the form of miniature dramas led by the infant that were admired and supported by the affectionate partner. His training as a violinist and conductor gave him the insight into why babies in the first months after birth are so responsive to Mozart's lullabies.

I recruited mothers who were very keen to participate in play with their babies and installed them in a comfortable room set up for video and sound recording. They came frequently and enjoyed it, becoming friends with the researchers. We traced the development of their life with the babies through the first 18 months, when the human spirit is alive, expressive and sensitive to kind company, without knowing words.

THE PERIOD OF PLAY WITH PEOPLE AND OBJECTS – A TIME FOR DANCE

In the first weeks after birth, the baby is looking and listening with all its powers to engage with, and lead, a friend in 'dialogues' which are musically created with rhythmic and flowing expressions of playful grace and kindness. Mary Catherine Bateson, an anthropologist and linguist, while awaiting the birth of her own baby, saw playful communication in films of mothers with two- to three-month-olds and called it 'proto-conversation.' She described this engagement as conducted with "exquisite ritual courtesy". These communication games develop through the next months as routines of body play and baby songs displayed to family with pride as a gift to offer a loved one. Taking part in the poetic performance of music comes naturally, as part of the awareness of the friendly presence of another person acting in a lively, convivial way, enjoying what the body likes to do.

Katerina Mazokopaki, a developmental psychologist who is a pianist and teacher of piano playing, made a study of babies in Crete with her professor, Giannis Kugiumutzakis, famous for his studies of imitative games with newborns. Katerina's babies were left alone in a familiar place at home amusing themselves. Then a recording of a Greek baby song came on. Between 3 and 10 months old they all reacted in the same way as if it were a person, before joining in the music with different abilities to dance and sing. First they looked surprised; then they looked about as if someone had come into the room; and finally they smiled with delight and started performing with the music, inspired by the pulse and melody.

With the versatile actions of a human spirit in a human body there is so much meaning to share. What a speaking person says must carry

Katerina Mazokopaki's baby dancers:

Georgos, 3.5 months lying on a comfortable bed, responds with a big smile and gestures of hands and feet to accompany the music.
Katerina, 9 months, smiles, bounces and extends her arms to 'fly' into action.
Nine-month-old Panos smiles his greeting, then beats the floor rhythmically with his right hand.
Anna, 10 months, standing in her cot, smiles and starts dancing and singing vigorously swinging her bottom.
All 4 sing.

the pattern of a poem or song if it is felt to make sense, a body-sense in movement, the precise measurement of which the anthropologist Ray Birdwhistell called the science of 'kinesics'. His study of the universal body language of human tribes that shared no spoken language led him to the same discovery young Charles Darwin had

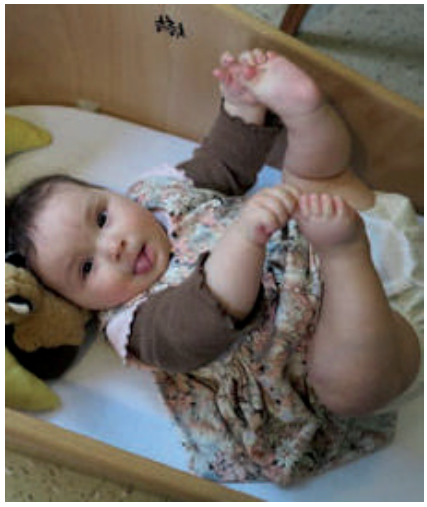
made over a century before while touring the world in *The Voyage of the Beagle*. Birdwhistell said, "Words are not the only containers of social knowledge."

In spontaneous conversations, a great part of the meaning of messages is carried by the aim and shape of hand gestures, shifts of the head and eyes, expressions of the face, and tone of voice. A baby has these powers of embodied expression and uses them with qualities of emotion or affection that are shared with other animals. Expressions of emotion guide collaboration in social relations, as the leader in development of affective neuroscience Jaak Panksepp proved in his study of the expressive behaviours of baby rats, which emit sounds of laughter when enjoying playful combats that strengthen friendship.

Body sense is the foundation of semantics, spoken or written symbolic identification. The feeling-full person can only become interested in plain facts by actions expressive of inner feelings. In the 1950s psychologist Karl Lashley argued that serial ordering of imaginative body movements is the foundation not only of the grammar of language, but also of propositional thinking or logic. Our imagination and thinking represents an active body taking steps in the right order to compose effective actions. And every action requires the whole body and mind to be orchestrated in time and space of potential movement.

Just standing, holding the body erect on two feet, needs all the muscles of the body to act in balance, in synchrony, each with exactly the right strength at the right moment. This a baby of less than one year may not do without a helping hand lifting the body up, or something firm to hold on to. But the 'will to stand' is there.

From *Community Playthings*



Amazing proof of this is given by a Finnish Swimmer, Snorri Magnussen, who helps babies stand when they are only 3 or 4 months old. With his skill as a swimming athlete he senses how to make adjustments that maintain the baby's balance. He provides 'understanding' in a way that helps us appreciate the work of any good teacher, or any effective therapist. As helpers they must be sensitive to the motives of the ones they help.

Snorri Magnussen assists a 3-month-old girl to stand with pleasurable ease, even when she is nine feet up in the air above the pool of warm water where mothers are exercising their babies' swimming skills.

Coordination of a host of muscles moving legs, arms, hands, fingers, voice, and lips needs body-feeling of the Self in 'proprio-ception', with a desire to create projects that must be completed well. This 'prospective control' collects evidence in the time of movement to recognize 'affordances' or useful elements in the sound, sight and touch of the world outside.

Attention by Ray Birdwhistell and by William Condon to the exact timing, size and effort of many kinds of movement people make, in careful use of objects or in polite conversations, proves that intentions are combined in synchrony and shared in sympathy. That is how we appreciate the drama of life in movement and share discoveries.

NEW PARADIGMS FOR MEDICAL CARE OF INFANTS, PROTECTING INTIMATE ENJOYMENT OF LIFE

Courageous doctors, using their humanity to guide their curiosity, have found ways to avoid treating a child as an immature organism dependent on maternal care of the body, with no self-awareness, intelligence, and sociability.

In 1935, René Spitz was one of the first researchers who used direct observation of spontaneous mindful behaviour of children rather than tests of their reflex responses to artificial stimuli. He studied the life of both healthy and unhealthy youngsters to discover the process of development of an affectionate person, and his work revealed the serious effects of deprivation of a mother's love on her child's sense of well-being. He coined the term "anaclitic depression" to refer to the immediate effect of deprivation on a newborn baby, and showed that if children are deprived of a mother's care for longer than five months, they will show symptoms of increasingly serious deterioration, which he called "hospitalism." In 1945, observing children in a foundling home in the United States, he confirmed that poor care during the children's first year results in irreparable damage to their spirit for life and learning. His film *Psychogenic Disease in Infancy* changed childcare in homes and hospitals.

John Bowlby in England worked with maladjusted and delinquent children as a psychologist before he qualified in medicine and later as a psychoanalyst. He helped children who were evacuated from London to Cambridge and separated from their families and nannies. One of his main findings was that children described as 'affectionless', and likely to become thieves, had experienced complete and prolonged separation before the age of five. Bowlby's work led to his writing the

World Health Organization's report on the mental health of homeless children in post-war Europe, published as *Maternal Care and Mental Health* in 1951.

The Attachment Theory of Spitz and Bowlby confirmed the needs of the young child for affectionate protection and care. It also encouraged growth of interest in infants' emotions for playful discovery of life in a human world, which inspired doctors responsible for care of babies at birth to treat the babies and their parents with more sympathy and humour.

Three doctors, Sander and Brazelton in Boston and Leboyer in Paris (all of whom were born in 1918 at the end of a world war) recognised newborns as alert playful persons seeking love in companionship beyond attachment for comfort and feeding of weak bodies. They were led by their sensitivity and imagination to reject the prejudice that infants have no awareness of what they are doing, or sensitivity to other people's emotions or attitudes. Their discovery of the powers of innate human conviviality supported a move away from Freud's psychoanalytic psychotherapy, which became too preoccupied with listening to the patient's talking about memories of trauma experienced at what was understood to be a more primitive stage of the Self. The doctors urged a richer appreciation of the psycho-biology of emotions and the communication of love and playfulness in movement and promoted new ideas about the readiness of children for learning cultural skills and beliefs, and how to share these with self-confidence. Their work later supported a change to more intimate 'relational' psychotherapy.

The pediatrician Louis Sander made crucial contributions. With William Condon, who used microanalysis of rhythmic movements of speech and gesture in adult conversation, he confirmed that a newborn baby's hand movements may synchronize with adult speech, matching,

or 'attuning' to, the rhythms of two very different forms of body action. This inspired careful attention to the timing and emotional intensity of infants' movements and their precise engagement with sympathetic rhythms of their mother's behaviour. Furthermore, in a project to trace the development of communication between mothers and their children from birth to age 6 years, Sander and his colleagues demonstrated that a strong and creative childhood is fostered by a collaboration of the baby's efforts to learn supported by the innate talents of the mother – her readiness to take part in an adaptive learning that responds to developments of expressions and actions in the child. He recognised that mother and baby form a single living system to which both are adapted.

Confirmation of mutual regulation of development of an imaginative mind from birth was obtained by Olga Maratos in her PhD thesis, which studied of the development of imitative expressions through the first 6 months of infants when they are attentive to an adult who is instinctively seeking sympathetic engagement with the baby's motives and feelings. She presented her findings in 1973 to her supervisor in Geneva, Jean Piaget, who did not believe newborns are conscious enough to imitate.

The new understanding of the creative mental abilities of infants and their readiness for intimate, two-way collaborative learning, not 'instruction', was inspired by the sensitive work of the Boston pediatrician, T. Berry Brazelton. Creating his *Neonatal Behavioral Assessment Scale* intended to help early detection of developmental disorders, Brazelton perceived that, from the very beginning of life outside the mother's body, an infant is gifted with rhythmic 'musical' sensibilities for imaginative play and ready to start cultural learning by imitating and engaging sensitively with actions and expressions of both mother and father. He said, "The old model of thinking of the newborn infant as helpless and ready to be shaped by his environment prevented us from seeing his power as a communicant in the early mother-father-infant interaction. To see the

neonate as chaotic or insensitive provided us with the capacity to see ourselves as acting ‘on’ rather than ‘with’ him."

Like Sander, Brazelton drew attention to the developing child's initiative to pass through age-related steps, in both their own activity and readiness for collaboration, which he called 'touchpoints'. His *Touchpoints Model of Development* has become world famous as a way to support parent's intuitive concern to accompany their children through changes in life's opportunities with transforming powers and feelings of body movement.

Supported by insights from new findings of anthropology and animal ethology, the veteran educational psychologist Jerome Bruner, who was always seeking new ideas about the nature of culture and its transmission, collaborated with Brazelton in the late 1960s to study infant initiatives to perceive and use objects, and the intimate reciprocal imitation that develops between infants and affectionate parents and caregivers who offer playful collaboration with the child's rhythms and qualities of movement. Film studies showed that young infants make complex shifts of posture and hand gestures that are regulated rhythmically in time with measures that match those of the same movements made by adults. In face-to-face play a baby often takes the lead with expressive acts that are imitated by the mother.

The third champion of a new care for the spirit of a baby was Frédérick Leboyer, a French obstetrician who became a famous author writing on the powers of the infant to stimulate loving care, is best known for his 1974 book, *Birth Without Violence*. He introduced the practice of immersing the newborn in a tub of warm water, known as a "Leboyer bath", to ease the transition to the outside world. He also advocated low lighting in a quiet warm room to limit the stress of birth, and that the baby be first laid on the mother's stomach and allowed to bond, instead of being taken away for tests. His own birth

was traumatic with his distressed mother forcefully restrained, and Leboyer attributes his interest in birth to this experience. In *Birth Without Violence* he advises that, "sharing love is the sovereign remedy for anguish." Other books that have been translated and become popular in English include *Loving Hands: The Traditional Art of Baby Massage, and Inner Beauty, Inner Light.*

AFFECTIVE ATTUNEMENT OF VITALITY DYNAMICS, LEADING TO A NEW PSYCHOTHERAPY

In 1961, Dan Stern, a young pediatrician being trained in psychoanalysis in New York began a revolutionary career in the study of the natural origins of human compassion and understanding. He watched a film of a mother with three-month-old twins enjoying teasing play with precisely coordinated moves timed to fractions of a second to make collaborative patterns of play. With colleagues in Columbia University and Harvard that work, which proved the intelligent initiative of the child to 'attune' and synchronise with an adult's intentions, inspired a critical reassessment of the baby's 'Id' invented by Freud, which requires a 'moralizing' education to become a responsible 'Ego'.

Stern was long associated with the New York City Ballet, and theatre artists; dancers and choreographers were enthralled by his microscopic investigations of how mothers and infants invent drama together in play. His subsequent clinical work led to publication in 1985 of *The Interpersonal World of the Infant.* In the Preface he declares 'This book attempts to create a dialogue between the infant as revealed by the experimental approach and as clinically constructed, in the sense of resolving the contradiction between theory and reality' (Stern, 1985/2000: ix). He became committed to a psychotherapy of lived experience and

'moments of meeting' as critical for the making and remembering of 'emotional narrative envelopes' in dialogue.

In 1999 Dan took a leading part in the announcement of a group of psychotherapists who accepted that emotional foundations of self-awareness and self-confidence in relationships could be given new strength by open acceptance of momentary expressions of hope and conviction and developed in shared dynamic emotional narratives (Stern et al., 1999).

In a new Introduction to the paperback edition of *The Interpersonal World of the Infant* he wrote:

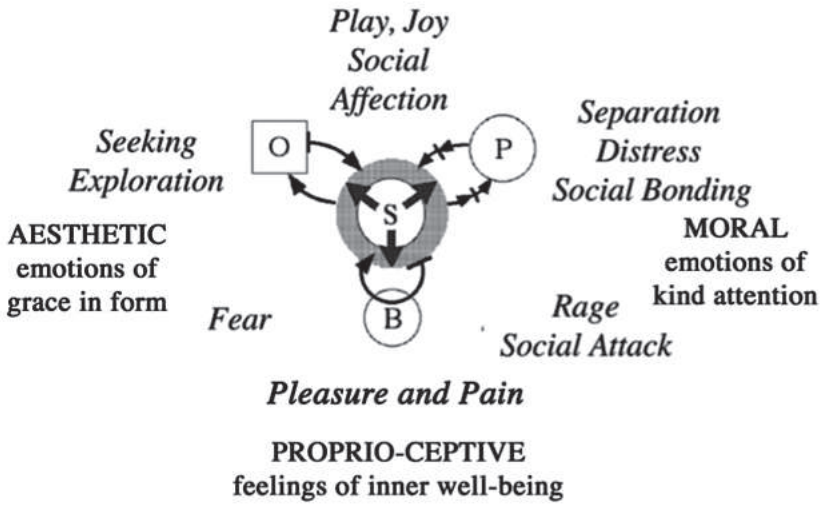
"One consequence of the book's application of a narrative perspective to the non-verbal has been the discovery of a language useful to many psychotherapies that rely on the non-verbal. I am thinking particularly of dance, music, body, and movement therapies, as well as existential psychotherapies. This observation came as a pleasant surprise to me since I did not originally have such therapists in mind; my thinking has been enriched by coming to know them better." (Stern, 2000, p. xv).

Indeed, in the final decade of the 20th Century there was an outpouring of publications on the use and beneficial effects of music therapy, and other 'relational therapies' that give privileged attention to the non-verbal aspects of the therapeutic engagement, including *Video Interaction Guidance* developed in the Netherlands by Harrie Biemans and colleagues in the 1980's, and now practised in more than 15 countries helping professionals in social work, education and health, and in business management.

Throughout his highly influential career, Stern was entranced by the living moment of companionship between the developing child and parent, and what it can teach us about the natural foundations of psychotherapy that accepts the need for sensitive engagement of ideas and feelings between therapist and a patient of whatever age, by communication of the vitality and quality of body movements.

SEEKING A BRAIN SCIENCE OF FEELINGS FOR BEAUTY AND KINDNESS

A recent publication by the Italian group of brain scientists who discovered 'mirror neurons', which act both when a subject aims a gesture, and to perceive the same purposeful movement made by another subject, reports new findings on expressions of emotional states. Giuseppe Di Cesare and colleagues with Giacomo Rizzolatti, are working to locate brain activities that vary with the 'vitality dynamics' of the gestures, as defined by Dan Stern. The authors observe that neuroscience has neglected the study of vitality forms. The aesthetic and moral qualities of movements of communication have been likewise neglected.



The field of emotions revealed by the work of Jaak Panksepp, named in italics, and how they relate to the life of the Self (S), life of the Body (B), engagement with Objects (O), and communication with People (P), Places and objects are appreciated with aesthetic feelings and engagements with people are valued by moral feelings.

Six-month-old Emma displays her knowledge and skill with pride while she is seated on her fathers lap when her mother says "Clap Handies", naming an action game she knows well.

However, there is now increasing attention in neuroscience of affects or emotional states, pioneered by Jaak Panksepp in his *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions,* and strongly supported by the work of the neuroscientist Antonio Damasio who investigates the neurology of feelings and their elaborations in complex social emotions such as pride, shame, arrogance, guilt, conceit, etc. His books, including *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain; Looking for Spinoza: Joy, Sorrow and the Feeling Brain,* and *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain* announce a new era of appreciation of the life of feelings by scientists attempting to identify functions in brain parts. It is confirmed that the whole brain, notably the brainstem, is at play in the regulation of actions and experience by feelings.

Emma at 6 months shows self-conscious embarrassment and shame when separate from her mother and approached by a stranger.

Two ten-month-old boys become very distressed with a stranger.

Complex social emotions are both expressed and perceived by infants, who show age-related changes in susceptibility to self-conscious reactions such as pride and shame, as has been observed by the work of psychologist Vasudevi Reddy in her classic *How Infants Know Minds.*

It is clear that pride in the ability to recognise and take part in a ritual of play is correlated with sensitivity to the beauty of nature and the grace and kindness of people in social activities, as are celebrated in the work of GermInArte.

All these re-valuations of the life of children in a generous and graceful community full of fun and affection have immediate importance for education, and for therapy that seeks to strengthen the well-being and self-confidence of young people. Pride benefits learning, and shame prevents it. Awareness and knowledge of the world is enriched with appreciation of beauty to be shared.

I wish to close with an expression of admiration and gratitude for the work of Companhia de Música Teatral which I have shared with delight for many years – and to give praise for the project of GermInArte supported by the Calouste Gulbenkian Foundation. I look forward to new exciting and rewarding productions that will inspire parents and children to benefit from the richness of artful life in beautiful places of the Inner Garden, and in the society of affectionate and animated companions with whom we share the joy. Special thanks to my fiends Paulo and Helena.

REFERENCES FOR GERMINARTE

- **Birdwhistell, R.** (1970). *Kinesics and Context*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- **Blacking, J.** (1976) How Musical is Man? London: Faber and Faber.
- **Brandt, P. A.** (2009). Music and how we became human – a view from cognitive semiotics: Exploring imaginative hypotheses. In S. Malloch, and C. Trevarthen, (eds), *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship*, 31-44. Oxford: Oxford University Press.

- **Bruner, J. S.** (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- **Bruner, J. S.** (2003). *Making Stories: Law, Literature, Life*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- **Clynes, M.** (1982). (ed.) *Music, Mind, and Brain*. New York: Plenum
- **Condon, W. S.**, & **Sander, L. S.** (1974). Neonate movement is synchronized with adult speech: Interactional participation and language acquisition. *Science*, 183, 99-101.
- **Cross, I.**, & **Morley, I.** (2009). The evolution of music: Theories, definitions and the nature of the evidence. In Malloch, S. and Trevarthen, C. (eds.) *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship*, 61-81. Oxford: Oxford University Press.
- **Custodero, L. A.**, & **Johnson-Green, E. A.** (2003). Passing the cultural torch: Musical experience and musical parenting of infants. *Journal of research in music education, 51* (2), 102-14.
- **Daniel, S.**, & **Trevarthen, C** (Eds.) (2017). *Rhythms of Relating in Children's Therapies: Connecting Creatively with Vulnerable Children*. London: Jessica Kingsley.
- **Dissanayake, E.** (2000). *Art and Intimacy: How the Arts Began*. University of Washington Press, Seattle and London.
- **Dissanayake, E.** (2009). Root, leaf, blossom, or bowl: Concerning the adaptive function of music. In S. Malloch, and C. Trevarthen, (Eds.) *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship.* Oxford: Oxford University Press, pp.17-30.
- **Flohr, J.**, & **Trevarthen, C.** (2008). Music learning in childhood: Early developments of a musical brain and body. In W. Gruhn and F. Rauscher (eds.) *Neurosciences In Music Pedagogy*, pp. 53-99. Hauppage, New York: Nova Science Publishers.
- **Gratier, M.**, & **Apter-Danon, G.** (2009). The improvised musicality of belonging: Repetition and variation in mother–infant vocal interaction.

In Malloch, S. and Trevarthen, C. (eds.) *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship*, 301-327. Oxford: Oxford University Press.

- **Gratier, M.**, & **Trevarthen, C.** (2008). Musical narrative and motives for culture in mother-infant vocal interaction. *The Journal of Consciousness Studies*, 15(10-11), 122-158.
- **Malloch, S.** (1999) Mother and infants and communicative musicality. In: *Rhythms, Musical Narrative, and the Origins of Human Communication. Musicae Scientiae, Special Issue, 1999-2000*, Deliège, I., ed. Liège, Belgium: European Society for the Cognitive Sciences of Music, pp. 29-57.
- **Malloch, S.** (2017). Establishing a therapy of musicality: The embodied narratives of myself with others. In, Daniel, S. and Trevarthen, C. (eds.), *Rhythms of Relating: Stories from Children's Therapies*. London: Jessica Kingsley Publishers, pp. 63-81.
- **Malloch, S.**, & **Trevarthen, C.** (2009). (Eds) *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- **Merker, B.** (2000). Synchronous chorusing and human origins.In N. L. Wallin, B. Merker and S. Brown, eds, *The Origins of Music*, pp.315–328. The MIT Press, Cambridge, MA.
- **Merker, B.** (2009). Ritual foundations of human uniqueness. In Malloch, S. and Trevarthen, C. (eds.) *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship*, 45-60. Oxford: Oxford University Press.
- **Osborne, N.** (2010a). Towards a chronobiology of musical rhythm. In Malloch, S. and Trevarthen, C. (eds.) *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship*, 545-564. Oxford: Oxford University Press.
- **Osborne, N.** (2010b). Music for children in zones of conflict and post-conflict: A psychobiological approach. In Malloch, S. and

Trevarthen, C. (Eds.) *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship*, 331-356. Oxford: Oxford University Press.

- **Osborne, N.** (2017). Love, rhythm and chronobiology. In Daniel, S. and Trevarthen, C. (Eds.) *Rhythms of Relating in Children's Therapies: Connecting Creatively with Vulnerable Children*. London: Jessica Kingsley, pp. 14-27.
- **Panksepp, J.**, & **Bernatzky, G.** (2002) Emotional sounds and the brain: The neuro-affective foundations of musical appreciation. Behavioural Processes 60: 133-155.
- **Papoušek, H.** (1967) 'Experimental studies of appetitional behaviour in human newborns and infants', in H.W. Stevenson, E.H. Hess and H.L. Rheingold (eds), Early Behaviour: Comparative and Developmental Approaches (pp. 249-77), New York, John Wiley.
- **Papoušek, H.** (1996). Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality In I. Deliège and J. Sloboda (eds.), *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*, (pp. 37-55). Oxford, New York, Tokyo: Oxford University Press.
- **Papoušek, M.** (1996). Intuitive parenting: A hidden source of musical stimulation in infancy. In I. Deliège and J. Sloboda (Eds.), Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence, (pp. 88-112). Oxford: Oxford University Press.
- **Papoušek, M.**, & **Papoušek, H.** (1981) 'Musical elements in the infant's vocalization: their significance for communication, cognition, and creativity', in L. P. Lipsitt and C. K. Rovee-Collier (eds), Advances in Infancy Research, Vol. 1 (pp. 163-224), Norwood, NJ: Ablex.
- **Pavlicevic, M.** (1999). Music Therapy: Intimate Notes. Jessica Kingsley, London.
- **Porges, S. W.** (2010). Music therapy and trauma: insights from Polyvagal Theory. In (Kristen Stewart, Ed.), *Music Therapy & Trauma:*

Bridging Theory and Clinical Practice. New York, pp. 3-15. New York: Satchnote Press.

- **Rodrigues, H. M.**, & **Rodrigues P. M** (2017). Collective musicality: Stories of healing from Companhia de Musica Teatral and other musical projects. In Daniel, S. and Trevarthen, C. (Eds.) *Rhythms of Relating in Children's Therapies: Connecting Creatively with Vulnerable Children*. London: Jessica Kingsley, pp. 294-310.
- **Rodrigues, H. M.**, **Rodrigues P. M.**, & **Correia, J. S.** (2010). Communicative musicality as creative participation: From early childhood to advanced performance. In Malloch, S. and Trevarthen, C. (eds) *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship*, 585-610. Oxford: Oxford University Press.
- **Sacks, O.** (2007). *Musicophilia: Tales of Music and the Brain*. New York / Londen: Random House / Picador.
- **Standley, J. M.** (2003). *Music Therapy With Premature Infants: Research and Developmental Interventions*. Silver Spring, Md.: American Music Therapy Association.
- **Stern, D.N.** (1971) 'A micro-analysis of mother–infant interaction: behaviors regulating social contact between a mother and her three-and-a-half-month-old twins', Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 10: 501–17.
- **Stern, D.N.** (1985/2000) The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology (2nd edn, with new Introduction, 2000), New York: Basic Books.
- **Stern, D.N.** (1995) The Motherhood Constellation: A Unified View of Parent–infant Psychotherapy, New York: Basic Books.
- **Stern, D.N.** (2010) Forms of Vitality: Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy and Development, Oxford: Oxford University Press.

- **Stern, D.N.**, **Bruschweiler-Stern, N.**, **Harrison, A.M.**, **Lyons-Ruth, K.**, **Morgan, A.C.**, **Nahum, J.P.**, **Sander, L.**, & **Tronick, E.Z.** (1999) 'The process of therapeutic change involving implicit knowledge: some implications of developmental observations for adult psychotherapy', Infant Mental Health Journal, 19 (3): 300-8.
- **Trehub, S. E.** (1990). The perception of musical patterns by human infants: The provision of similar patterns by their parents. In M. A. Berkley and W. C. Stebbins (eds.), Comparative perception; Vol. 1, mechanisms. (pp. 429-459). New York: Wiley.
- **Trehub, S. E.** (2000). Human processing predispositions and music universals. In N. L. Wallin, B. Merker and S. Brown, eds, *The Origins of Music*, pp. 427-448. Cambridge, MA: MIT Press.
- **Trehub, S. E.** (2003). Musical predispositions in infancy: An update. In I. Peretz and R. Zatorre (Eds.), *The cognitive neuroscience of music* (pp. 3-20). New York: Oxford University Press.
- **Trevarthen, C.** (1999). Musicality and the Intrinsic Motive Pulse: Evidence from human psychobiology and infant communication. In "Rhythms, musical narrative, and the origins of human communication". *Musicae Scientiae, Special Issue, 1999-2000*, pp. 157-213. Liège: European Society for the Cognitive Sciences of Music.
- **Trevarthen, C.** (2006). First things first: infants make good use of the sympathetic rhythm of imitation, without reason or language. *Journal of Child Psychotherapy, 31(1)*, 91-113.
- **Trevarthen, C.** (2008). The musical art of infant conversation: Narrating in the time of sympathetic experience, without rational interpretation, before words. *Musicae Scientiae, Special Issue, 20 March, 2008, "Narrative in Music and Interaction"*, pp. 15-46. Liège, Belgium, European Society for the Cognitive Sciences of Music.
- **Trevarthen, C.** (2009). Human biochronology: on the source and functions of 'musicality'. In R. Haas and V. Brandes, (eds.), *Music*

That Works: Contributions of biology, neurophysiology, psychology, sociology, medicine and musicology, Chapter 18, Vienna/New York: Springer, 221-266.

- **Trevarthen, C.** (2013) Dan Stern's Voyage of Discovery in the Interpersonal World of Human Movement, and the Gifts He Brought to Us, Self & Society, 40:3, 42-45, DOI: 10.1080/03060497.2013.11084283.
- **Trevarthen, C.** (2015). Stories of truth and beauty in the sound of moving. In, P. A. Brandt (Ed.) "Music and Meaning", Special Issue of *Signata: Annals of Semiotics*, Universty of Liège.
- **Trevarthen, C.** (2016). From the Intrinsic Motive Pulse of infant actions, to the Life Time of cultural meanings. In Bruno Mölder, Valtteri Arstila, Peter Øhrstrom (Eds.). *Philosophy and Psychology of Time* Springer Studies in Brain and Mind, Vol. 9. Dordrecht: Springer International, pp. 225-265. DOI 10.1007/978-3-319-22195-3 ISBN 978-3-319-22195-3.
- **Trevarthen, C.**, & **Malloch, S.** (2000). The dance of wellbeing: Defining the musical therapeutic effect. *The Nordic Journal of Music Therapy, 9 (2)*, 3-17.
- **Trevarthen, C.**, & **Malloch, S.** (2002). Musicality and music before three: Human vitality and invention shared with pride. *Zero to Three, September 2002*, Vol. 23, No, 1: 10-18.
- **Trevarthen, C.**, & **Panksepp, J.** (2016). In tune with feeling: Musical play with emotions of creativity, inspiring neuroaffective development and self-confidence for learning in company. In Susan Hart (Ed.) *Inclusion, Play and Empathy: Neuroaffective Development in Children's Groups*. London: Jessica Kingsley, pp. 29-54.
- **Trevarthen, C.**, **Delafield-Butt, J.**, & **Schögler, B.** (2011). Psychobiology of musical gesture: Innate rhythm, harmony and melody in movements of narration. In Gritten, A and King, E., (eds.), *Music and Gesture 2*. Aldershot, UK: Ashgate.

- **Trevarthen, C.**, **Delafield-Butt, J.**, & **Dunlop, A.-W.** (in press) *The Child's Curriculum: Working With the Natural Voices of Young Children*. Oxford: Oxford University Press.
- **Trevarthen, C.**, **Gratier, M.**, & **Osborne, N.** (2014). The human nature of culture and education. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science,* vol. 5, March/April 2014, 173-192 (WIREs Cogn Sci, 5: 173-192. doi: 10.1002/wcs.1276).
- **Wallin, N.** (1991). Biomusicology: neurophysiological, neuropsychological, and evolutionary perspectives on the origins and purposes of music. New York: Pendragon Press.
- **Winnicott, D. W.** (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock.
- **Wittman, M.**, & **Pöppel, E.** (1999). Temporal mechanisms of the brain as fundamentals of communication ì with special reference to music perception and performance. In "Rhythms, musical narrative, and the origins of human communication". Musicae Scientiae, Special Issue, 1999-2000, pp. 13-28. Liøge: European Society for the Cognitive Sciences of Music.
- **Wurz, S.** (2009). Interpreting the fossil evidence for the evolutionary origins of music. *Southern African Humanities* 21(1), 395-417.
- **Zentner, M.**, & **Eerola, T.** (2010). Rhythmic engagement with music in infancy. *Proc. Natl. Acad. Sci. USA*, 107, 5768-5773.

Referências bibliográficas

Barros, M. de (2013). *Poesia Completa*. São Paulo: Leya.

Belo, R. (2016). *Homem de Palavra(s)*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Blacking, J. (1973). *How musical is man?*. Seattle and London: University of Washington Press.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment* (vol. 1). New York: Basic Books.

Brazelton, T. B. (1992). *Touchpoints: Emotional and behavioral development*. Reading. MA: Addison-Wesley.

Brazelton, T. B., & **Nugent, J. K.** (2011). *Neonatal Behavioural Assessment Scale* (4th ed.). London: MacKeith Press.

Calvino, I. (1998). *Seis propostas para o próximo milénio*. Lisboa: Teorema.

Campos, J. J., & **Stenberg, C.** (1981). Perception, appraisal, and emotion: The onset of social referencing. In M. E. Lamb & L. R. Sherrod (Eds.), *Infant social cognition: Empirical and theoretical considerations* (pp. 217-314), Hillsdale, N J: Erlbaum.

Chippano, A. (1986). *Le Profil de Enseignant, base du programe de formation*. Paris: Organisation des Nations Unies pour L'Education, La Science et la Culture.

Condon, W. S., & **Sander, L.W.** (1974). Neonate movement is synchronized with adult speech: Interactional participation and language acquisition. *Science, 183*, 99-101.

Cross, I. (2005). Music and Meaning, Ambiguity and Evolution. In D. Miell, R. MacDonald & D. Hargreaves (Eds.), *Musical Communication* (pp. 27-44). Oxford: Oxford University Press.

Davies, E. (2006). *Beyond dance. Laban´s legacy of movement analysis*. New York: Routledge.

DeCasper, A., J., **Lecaneut, J. P.**, **Busnel, M. C.**, **Granier-Deferre, C.**, & **Maugeais, R.** (1994). Fetal reactions to recurrent maternal speech. *Infant Behavior and Development, 17*, 159-164.

Descartes, R. (1990). *Discurso do Método: As paixões da Alma* (16.ª Ed.). Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.

Dowling, W. J. (1999). The development of music perception and cognition. In D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music* (pp. 603-625). San Diego: Academic Press.

EIBL-Eibesfeldt, I. (1989). *Human Ethology*. New York: Routledge.

Evequoz, G. (1984). *Le contexte scolaire et ses otages*. Paris: Les Éditions ESF.

Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod Editions.

Freire, P. (2013). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gil, J. (2008). *Portugal, hoje: o medo de existir*. Lisboa: Relógio de Água.

Gordon, E. E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hannon, E. E., & **Trehub, S. E.** (2005). Metrical categories in infancy and adulthood. *Psychological Science, 16*, 48-55.

Klinnert, M. D., **Campos, J. J.**, **Sorce, J. F.**, **Emde, R. N.**, & **Svejda, M.** (1983). Emotions as behavior regulators: Social referencing in infancy. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion theory, research and experience* (Vol. 2). *Emotions in early development* (pp. 57-86). New York: Academic Press.

Klinnert, M. D., **Emde, R. N.**, **Butterfield, P.**, & **Campos, J. J.** (1986). Social referencing: The infant´s use of emotional signals from a friendly adult with mother present. *Developmental Psychology, 22*, 427-432.

Lakoff, G., & **Johnson, M.** (2003). *Metaphors we live by* (2nd Ed.). Chicago: The University Chicago Press.

Malloch, S., & **Trevarthen, C.** (2008). Musicality*:* Communicating the vitality and interests of life. In S. Malloch & C. Trevarthen (Eds.), *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship* (pp. 1-15). Oxford: Oxford University Press.

Malloch, S., & **Trevarthen, C.** (2009). *Communicative Musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press.

Matos e Sá, V. (1980). *Companhia violenta: poemas inéditos*. Coimbra: Centelha.

Mello Breyner Andresen, S. (1947). *Dia do Mar*. Lisboa: Ática.

Moreira, L., **Oliveira, C.**, **Santos, A.**, & **Marques, I.** (2016). Pontes de PaPI em Vila Nova de Famalicão. In H. Rodrigues, P. F. Rodrigues, & P. M. Rodrigues (Eds.), *Ecos de Opus Tutti – Arte para a Infância e Desenvolvimento Social e Humano* (pp. 125-144). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Mumme, D. L., **Fernald, A.**, & **Herrera, C.** (1996). Infants' responses to facial and vocal emotional signals in a social referencing paradigm. *Child Development, 67*, 3219-3237.

Oida, Y. (2007). *O actor invisível*. São Paulo: Via Lettera.

Papousek, M. (1996). Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. In I. Deliége, & J. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings: origins and development of musical competence* (pp. 88-112). Oxford: Oxford University Press.

Reigado, J., & **Rodrigues, H.** (2017). Vocalizations produced in the second year of life in response to speaking and singing. *Psychology of Music*, 1-12.

Reigado, J., **Rocha, A.**, & **Rodrigues, H.** (2011). Vocalizations of infants (9-11 months old) in response to musical and linguistic stimuli. *International Journal of Music Education, 29*, 241-255.

Rodrigues, H., & **Rodrigues**, P. M. (2014). *Arte de Ser Professor: O projecto musical e formativo Grande Bichofonia*. Lisboa: Edições Colibri e Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical, Universidade NOVA de Lisboa.

Rodrigues, H., & **Rodrigues, P. M.** (2017a, outubro). *Arte: singularidade e pluralidade na educação*. Comunicação oral apresentada na Conferência Internacional de Educação "Inovação: Na Escola e Pela Escola", Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

Rodrigues, H., & **Rodrigues, P. M.** (2017b, outubro). *Emoção e contemplação na criação artística para a infância*. Comunicação oral apresentada no Colóquio "Artepel'emoção: Fronteiras em ausência. Arte [e Artistas: Criação de/em] Emoção in Consciência", Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa, Lisboa.

Rodrigues, H., **Arrais, N.**, & **Rodrigues, P. M.** (2013). Variações sobre temas de desenvolvimento musical e criação artística para a infância. In B. Ilari & A. Brook (Eds.), *Música e educação infantil* (pp. 37-68). Campinas: Papirus Editora.

Rodrigues, H., **Rodrigues, P. F.**, & **Rodrigues, P. M.** (2016a) (Eds.). *Ecos de Opus Tutti – Arte para a infância e desenvolvimento social e humano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rodrigues, H., **Rodrigues, P. F.**, & **Rodrigues, P. M.** (2016b) (Eds.). *Manual Para a construção de jardins interiores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rodrigues, H., **Rodrigues, P. M.**, & **Correia, J.** (2008). Communicative musicality as creative participation: From early childhood to advanced performance. In S. Malloch & C. Trevarthen (Eds.), *Communicative musicality: exploring the basis of human companionship* (pp. 586- 610). Oxford: Oxford University Press.

Rodrigues, P. M., & **Rodrigues, H.** (2011). Towards a new-gesamt-gesamtkunstwerke: artistic experiments and the engineering of social consciousness. *International Journal of the Arts in Society 6*, 33-44.

Saffran, J. R., **Loman, M. M.**, & **Robertson, R. R.** (2000). Infant memory for musical experiences. *Cognition, 77*, 15-23

Schneegans, S., & **Schöner, G.** (2008). Dynamic Field Theory as a Framework for Understanding Embodied Cognition. In P. Calvo & A. Gomila (Eds.), *Handbook of Cognitive Science: An embodied approach* (pp. 241-271). Amsterdam: Elsevier.

Schögler, B., & **Trevarthen, C.** (2007). To sing and dance together: from infants to jazz. In S. Bråten (Ed.), *On Being Moved: From mirror neurons to empathy* (pp. 281-302). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Shultz, T. R., **Wells, D.**, & **Sarda, M.** (1980). Development of the ability to distinguish intended actions from mistakes, reflexes, and passive movements. *British Journal of Social and Clinical Psychology, 19,* 301-310.

Stern, D. (*2004*). *The present moment in psychotherapy and everyday life*. New York/Londen: W.W. Norton.

Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Trainor, L. J., **Wu, L.**, & **Tsang, C. D.** (2004). Long-term memory for music: infants remember tempo and timbre. *Developmental Science, 7*, 289-296.

Trehub, S. E. (2003). The developmental origins of musicality. *Nature Neuroscience, 6*, 669-673.

Trehub, S. E., (2001*)*. Musical predispositions in infancy. *Annals of the New York Academy of Sciences, 930,* 1-16.

Trehub, S. E., & **Hannon, E.** (2009). Conventional rhythms enhance infants' and adults' perception of musical patterns. *Cortex, 45*, 110-118.

Trehub, S. E., & **Thorpe, L. A.** (1989). Infants' perception of rhythm: Categorization of auditory sequences by temporal structure. *Canadian Journal of Psychology, 43,* 217-229.

Trehub, S. E., **Bull, D.**, & **Thorpe, L. A.** (1984). Infants' perception of melodies: The role of melodic contour. *Child Development, 55*, 821-830.

Trehub, S. E., **Schellenberg, E. G.**, & **Hill, D.** (1997). The origins of music perception and cognition: A developmental perspective. In I. Deliège & J. A. Sloboda (Eds.), *Perception and Cognition of Music* (pp. 103-128). Hove, UK: Psychology Press.

Trevarthen, C., & **Delafield-Butt, J.T.** (2013). Biology of shared meaning and language development: Regulating the life of narratives. In M. Legerstee, D. Haley, & M. Bornstein (Eds.), *The infant mind: Origins of the social brain* (pp. 167-199). New York: Guilford Press.

Wilson, R., & **Foglia** (2017). "Embodied Cognition". In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2017 Edition). Acedido em https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/embodied-cognition.

Winkler, I., **Háden, G. P.**, **Ladinig, O.**, **Sziller, I.**, & **Honing, H.** (2009). Newborn infants detect the beat in music. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 106*, 2468-2471.

Zentner, M., & **Eerola, T.** (2010). Rhythmic engagement with music in infancy. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 107,* 5768-5773.

Notas biográficas

Ana Isabel Pereira concluiu o Curso Complementar de Flauta Transversal e Canto na Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa e o Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa, onde é doutoranda em Ciências Musicais – especialidade de Ensino e Psicologia da Música. É assistente convidada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Trabalha com vários coros infantis e é professora de música de crianças entre os 3 e os 10 anos. Participou em várias iniciativas do projeto Opus Tutti (como "Babelim" e "Jardim Interior") e do Projeto GermInArte (como "Caleidoscópio" e "Dabo Domo" e enquanto formadora na "Formação Transitiva em Arte para a Infância"). É licenciada em Engenharia do Ambiente pelo Instituto Superior Técnico e participa em projetos do Coro da Casa da Música no Porto. Interessa-se pelo estudo da aprendizagem/desenvolvimento musical e da avaliação performativa vocal na infância.

Birgitte Holt Nielsen é diplomada em canto lírico pela The Royal Academy of Music em Aarhus, Dinamarca. Ao longo de mais de 25 anos, interpretou, concebeu e produziu opera, performances e programas de natureza diversificada direcionados às faixas etárias mais jovens. Nos últimos 17 anos tem realizado este tipo de trabalho na Den Jyske Opera (Opera Nacional da Dinamarca). É também fundadora e diretora artística do Festival Grow Op! – um festival visando as audiências mais jovens e que é um dos projetos estratégicos de Aarhus 2017 European Capital of Culture/RETHINK. Entre 2007-2011 foi membro do Steering Committee da RESEO. Entre 2014-16 foi membro do júri do prémio YAM Award-Opera. Participou na Formação Imersiva "Dabo Domo" no âmbito do Projeto GermInArte.

Colwyn Trevarthen é Professor Jubilado na Universidade de Edimburgo. Investiga como, de forma complementar e usando consciência criativa, os dois hemisférios cerebrais regulam a coordenação entre destreza e linguagem, e também como a partilha de motivações e emoções desde tenra idade, serve de suporte à aprendizagem, à saúde emocional e contribui para manter as nossas tradições culturais vivas. Com o músico Stephen Malloch editou "Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship", um livro que aborda a intimidade da improvisação das produções rítmicas subjacentes à autoconfiança e à descoberta artística do criar e do brincar. É membro da Royal Society of Edinburgh, da Norwegian Academy of Sciences and Letters e Vice-Presidente da British Association for Early Childhood Education.

Hans Van Regenmortel é coordenador artístico da organização Musica, Impulse Centre for Music (Neerpelt, Bélgica). Há mais de vinte e cinco anos que está ligado ao ensino de violino e a práticas de criatividade musical. Tem estado envolvido em diversos projetos artísticos em contextos escolares e em contextos informais de aprendizagem. É frequentemente convidado a colaborar em publicações no âmbito da educação musical e artística. Como professor e como artista, muito cedo tomou consciência das incongruências da educação musical do "mainstream", responsáveis por mal entendidos vários no que respeita a aprendizagem, teoria, memória, talento e capacidades artísticas. Os seus interesses centram-se na conceção de formas de criatividade

colaborativa visando o desenvolvimento holístico das capacidades musicais.

Helena Rodrigues é professora auxiliar com agregação do Departamento de Ciências Musicais da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa. Investigadora do Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical, fundou o Laboratório de Música e Comunicação na Infância. Estudou com Edwin Gordon ao longo de vinte anos, que orientou também o seu Doutoramento. Divulga a sua teoria de aprendizagem musical desde 1994. Colwyn Trevarthen, que muito tem apoiado o trabalho da Companhia de Música Teatral, é outra relevante influência no seu trabalho. Com uma formação de base nas áreas da Psicologia e da Música, tem-se interessado também pelas áreas do teatro físico e dos efeitos terapêuticos da música. O conjunto destes e outros saberes têm-na levado a formular uma proposta original de formação. Foi Researcher Fellow da Royal Flemish Academy of Belgium for Science and the Arts. É diretora artística da Companhia de Música Teatral. Coordenou o projeto Opus Tutti e o Projeto GermInArte. Autora de publicações de natureza diversa, é frequentemente convidada para apresentar conferências e *workshops* em Portugal e no estrangeiro.

Luciana Leiderfarb nasce em Buenos Aires, onde estuda música. Vem para Portugal em inícios dos anos 90 e aqui licencia-se em Filosofia pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa. O jornalismo cruza-se no seu caminho em 1992, quando começa a colaborar com o "Jornal de Letras". Seguem-se a RDP 1 e 2, e revistas como "Grande Reportagem" e "Ler". Foi também colaboradora na imprensa espanhola e dedicou-se à tradução. É jornalista do "Expresso" desde 1996. Em 2016, a sua reportagem "O Nome do Pai" ganhou uma menção honrosa no Prémio de Reportagem Cáceres Monteiro e o Prémio Gazeta de Imprensa.

Luís Margalhau nasceu na Figueira da Foz em 1969. Após um Curso de Comunicação Audiovisual na EPMV iniciou a sua atividade profissional como operador de câmera, editor e realizador de documentários de autor, alguns deles selecionados e premiados em vários festivais nacionais e internacionais. Desenvolveu trabalhos no âmbito de vídeo-reportagem, vídeo-promocionais e institucionais na 100imagens Produções Audiovisuais, foi repórter de imagem nos programas "3810 UA" e "Viva a Ciência", transmitidos na RTP 2 e RTP África, realizou quatro documentários para o Serviço Educativo da Casa da Música e deu Formação na área de Imagem e Edição na Televisão Comunitária na Guiné Bissau. Nos anos mais recentes concluiu o Curso de Realização II na Restart, realizou o documentário "O toque da gaita de foles", orientou o *workshop* "Documentário e Ficção" nos Encontros Internacionais de Cinema e Televisão Vídeo e Multimédia de Avanca e tem colaborado regularmente com a Companhia de Música Teatral (CM/). "Afinando Pessoas, Pássaros e Flores", um documentário sobre o percurso da CMT, é o seu mais recente trabalho, selecionado para vários festivais e premiado três vezes.

Manuel Carmelo Rosa é Diretor da FCG, tendo anteriormente sido Diretor do Serviço de Cooperação para o Desenvolvimento e do Serviço de Educação e Bolsas da FCG desde

1999. É licenciado em Direito, pela Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa. Assegurou a docência de sessões de seminário do curso de mestrado em Relações Interculturais da Universidade Aberta, sob o tema "Educação e Desenvolvimento", até 2004. Tem ainda participado na preparação e execução de diversos Programas e Projetos no domínio educativo e de formação e publicou, em coautoria, dois livros sobre ensino superior. Tem realizado conferências sobre educação e formação em reuniões e seminários nacionais e internacionais e sido docente de ações de formação no país e no estrangeiro. Foi Subdiretor Geral do Ensino Superior (1986-1990); Presidente de uma Comissão negociadora Sindical para o Ensino Superior (1995-1997); Membro efetivo do Comité Consultivo do Programa ERASMUS e consultor da Comissão Europeia para o Programa ALFA; Coordenador Geral dos Projetos de Cooperação com o BIRD; Chefe de Gabinete do Secretário de Estado do Ensino Superior do V Governo Constitucional; Membro do Conselho Nacional de Educação (1997-2002) e da sua Comissão Coordenadora; Membro da Comissão de Reconhecimento de Graus Académicos Estrangeiros (Doutoramentos).

Mariana Vences concluiu o curso de Música e Novas Tecnologias na Escola Profissional de Imagem, a Licenciatura em Flauta Transversal na Escola Superior de Música de Lisboa e o Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa. Trabalhou em várias escolas de música como professora de Flauta Transversal e Coro. Trabalhou também como professora e coordenadora da disciplina de Educação Musical. Como flautista colaborou com orquestras, grupos de câmara e participa em espetáculos e sessões para bebés. Participou em várias iniciativas do Projeto GermInArte (como "Dabo Domo" e enquanto formadora na "Formação Transitiva em Arte para a Infância"). É bolseira do CESEM da NOVA FCSH, no Laboratório de Música e Comunicação na Infância (LAMCI), onde participa em projetos relacionados com o impacto da criação artística para bebés.

Miguel Barbosa é psicólogo clínico, psicoterapeuta e assistente convidado da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa. É doutorado em Psicologia do Desenvolvimento pela Faculdade de Psicologia de Psicologia da Universidade de Lisboa. É, também, mestre em Psicologia (ISPA), em Sociologia da Saúde e da Doença (ISCTE), em Antropologia Social e Cultural (ICS-UL) e em Bioética (FML). É investigador bolseiro do CESEM da NOVA FCSH, no Laboratório de Música e Comunicação na Infância (LAMCI), onde investiga processos de recepção e interação social no domínio da arte para a infância.

Paulo Ferreira Rodrigues é professor adjunto na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, onde se dedica à formação de músicos, educadores de infância e animadores socioculturais. Doutorado em Ensino e Psicologia da Música (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa) e pós-graduado em Dança em Contextos Educativos (Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa), tem particular interesse pela intervenção artístico--pedagógica através da música e da dança. Entre outras publicações, partilha com Ana Ferrão a autoria do livro e CD "Sementes de Música para

bebés e crianças" (Editorial Caminho). É membro da equipa de investigação do CESEM. Foi coordenador executivo do Projeto GermInArte.

Paulo Maria Rodrigues tem exercido a sua atividade profissional como compositor, intérprete, diretor artístico e educador. Após um percurso académico paralelo em Ciência e Música que o levou a concluir um doutoramento em Genética e Bioquímica na University of East Anglia e uma pós-graduação em Ópera na Royal Academy of Music, Londres, optou por se dedicar à conceção e direção de trabalhos no âmbito da Música Teatral. Colaborou com artistas dos mais variados campos e esteve na origem de vários projetos transdisciplinares, entre os quais Bach2Cage e a Companhia de Música Teatral (CMT). Com a CMT tem desenvolvido projetos artísticos e educativos que emergem de incursões da música nos territórios de outras linguagens artísticas e tecnológicas. Entre 2006 e 2010 foi Coordenador do Serviço Educativo da Casa da Música, tendo sido responsável por um vasto programa de atividades que se caracterizou pela abrangência de públicos e diversidade de propostas de relação com a música. Os seus projetos têm sido apresentados em Portugal, Espanha, Bélgica, França, Polónia, Finlândia, Alemanha, Áustria, Reino Unido, Dinamarca, Canadá, Brasil, USA, China e têm constituído a matéria sobre a qual tem refletido em publicações do foro académico, abordando a questão da arte como instrumento de desenvolvimento humano. Foi professor convidado na Escola das Artes da Universidade Católica do Porto, Advanced Associate Researcher do Planetarium Collegium e é professor auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro. Foi diretor artístico do projeto Opus Tutti e do Projeto GermInArte.

Wasti Henriques é licenciada em Educação Musical pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), especialista em Ética, Valores e Cidadania pela Escola pela Universidade de São Paulo (USP), mestre e doutora em Música pela UNESP. Realizou doutorado sanduíche na Universidade NOVA de Lisboa. É formada em piano erudito e popular pela Escola Municipal de Música e pela Escola de Música do Estado de São Paulo. Atualmente, é professora de Educação Musical do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo do Instituto Federal Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Já atuou como professora nos cursos de graduação e pós-graduação em Educação Musical da Faculdade Campo Limpo Paulista, Mozarteum, e como formadora e educadora musical de escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental de ensino público e privado. Tem-se dedicado à pesquisa sobre música na escola e formação musical inicial e continuada de educadores. É participante do Grupo de Pesquisa em Educação Musical (G-PEM) e do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP).

Ecos de GermInArte

TransFormação Artística para
o Desenvolvimento Social e Humano
a partir da Infância

Conceção e Produção:
Companhia de Música Teatral + Projeto GermInArte

Coordenação editorial:
Helena Rodrigues
Paulo Ferreira Rodrigues
Paulo Maria Rodrigues

Documentário (DVD):
Luís Margalhau

Fotografias:
Márcia Lessa
Nuno Antunes

Revisão de textos em inglês:
Anthony Martin

Design:
José Brandão | Susana Brito
B2 DESIGN

Ilustrações especiais:
José Brandão

Tratamento de texto e imagens:
B2 DESIGN

Edição:
Fundação Calouste Gulbenkian

Impressão e Acabamento:
Publito, Estúdio de Artes Gráficas

ISBN 978-972-31-1608-3
Depósito Legal 447678/18
Tiragem 500 exemplares
Novembro de 2018

Agradecimentos:

À Fundação Calouste Gulbenkian pelo apoio concedido ao Projeto GermInArte.

Ao Dr. Manuel Carmelo Rosa por acreditar e ajudar a construir.

À Dr.ª Evelinda Ferreira e ao Dr. Jorge Lucas pelo acompanhamento afetuoso.

Aos autores e colaboradores que participaram nesta publicação.

A todos quantos se foram juntando à família GermInArte.

Projeto financiado por

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN

Parceria

Companhia de Música Teatral

LAMCI LABORATÓRIO DE MÚSICA E COMUNICAÇÃO NA INFÂNCIA

CENTRO DE ESTUDOS DE SOCIOLOGIA E ESTÉTICA MUSICAL CESEM

Apoios

REPÚBLICA PORTUGUESA CULTURA

FCSH FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

dgARTES DIREÇÃO-GERAL DAS ARTES

universidade de aveiro

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Conceção / Produção

Companhia de Música Teatral

germinarte