



O Ideário Patrimonial О идеарио

*As Várias Facetas Patrimoniais:
do Abstracto ao Concreto*

**A ÓPERA INFANTIL NO PANORAMA PORTUGUÊS:
DA UTOPIA DO PATRIMÓNIO CULTURAL À
INTERTEXTUALIDADE ÉTICA, PENSAMENTO
CRÍTICO E CRIATIVIDADE**

**THE
CHILDREN'S OPERA IN THE PORTUGUESE
PANORAMA: FROM THE UTOPIA OF CULTURAL
HERITAGE TO ETHICAL INTERTEXTUALITY,
CRITICAL THINKING AND CREATIVITY**

Recebido a 01 de abril de 2022
Revisto a 05 de abril de 2022
Aceite a 30 de abril de 2022

Rafael Araújo

Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, Braga
Assistente Convidado da Escola Superior de Dança
Assistente Convidado na Academia Nacional Superior de Orquestra
araujo.rafael117@gmail.com



Resumo

O desafio que se coloca à educação artística e à aprendizagem com e pelas artes é um espaço de abertura e permanente diálogo. O presente artigo apresenta três conceitos teóricos – intertextualidade ética, pensamento crítico e criatividade – em diálogo com as práticas artísticas e a promoção do património cultural. A narrativa que nos encontramos ainda carece de domínios transversais e plurais, ascendendo a (des)informação e (des)conhecimento. O espaço coletivo das artes é o do vínculo emocional, da afetividade e construção de significados. A ópera infantil escasseia de estudo no domínio musicológico deixando à margem possíveis conexões entre as artes performativas, o património cultural e a aprendizagem não-formal. A experiência estética é um conceito multidimensional, em que as crianças são estimuladas a produzir, criar e (re)criar objetos artísticos. Pela arte se criam humanos livres, capazes de refletir e educar para a tolerância e compaixão. O património cultural, sendo uma atividade de memória, do presente e de projeção futura, torna-se mais respeitado tanto quanto mais expressões estéticas as crianças usufruírem.

Palavras-Chave: ópera infantil, património cultural, ética, pensamento crítico, criatividade

Abstract

The challenge posed to artistic education and learning with and through the arts is a space for openness and permanent dialogue. This article presents three theoretical concepts – ethical intertextuality, critical thinking, and creativity – in dialogue with artistic practices and the promotion of cultural heritage. The narrative that we find ourselves still lacks transversal and plural domains, rising to (mis)information and (mis)knowledge. The collective space of the arts resides on emotional bonding, affection, and the construction of meanings. Children's opera is scarcely studied in the musicological field, leaving aside possible connections between the performing arts, cultural heritage, and non-formal learning. The aesthetic experience is a

multidimensional concept, in which children are encouraged to produce, create and (re)create artistic objects. Through art, free humans are created, capable of reflecting and educating for tolerance and compassion. Cultural heritage, being an activity of memory, of the present and of future projection, becomes more respected by more aesthetic expressions children enjoy.

Keywords: children's opera, cultural heritage, ethic, critical thinking, creativity

Nos últimos trinta anos o panorama musical infantil em Portugal tem vindo a merecer destaque por parte dos compositores eruditos portugueses, considerando, por isso, uma relevância estética e de emergência na narrativa. A carência de um levantamento exaustivo de óperas infantis em Portugal, bem como, géneros análogos, como conto musical, é um desígnio que necessita de resposta e de uma direção mais concreta. Os domínios transversais da criação de significados pela vivência emocional da música, a construção do pensamento crítico e da criatividade como suporte de um futuro presente são discursos atuais e que se propõe inabaláveis.

Mario Vargas-Llosa (2017) ressalta que já não há mais como saber o que seja cultura, onde tudo é cultura e nada é cultura. No passado, a cultura foi frequentemente a melhor chamada de atenção para problemas sociais e económicos, servindo a consciência e o prazer do Homem. Agora, dentro destas paredes mundiais, vive-se como se estivéssemos numa espécie de 'paraíso artificial', dopando a realidade e centrando-nos no hiperconsumismo. Num mundo em que as políticas educacionais são pensadas no prazer corpóreo da informação, da multiplicidade de saberes, da vulgarização do erotismo, a problemática centra-se nos valores e nas soluções. O historiador e filósofo Yuval Harari incita o pensamento emergente para uma educação transversal e plural afirmando celeremente "(...) a última coisa que um professor precisa dar a seus alunos é informação. Eles já têm informação a mais." (Harari, 2019, p. 301). A educação holística torna-se irrelevante, os meios de comunicação apoderam-se da consciência humana, os formatos audiovisuais alocam-se no córtex cerebral, e, transformam a rede neuronal em desvios para a "falsa cultura". A elevação do imperialismo cultural reúne-se a uma dimensão unilateral e

unidirecional, não havendo lugar a uma partilha da heterogeneidade. Dado este paraíso artificial o que acontece é a “ascensão de um entretenimento mainstream global” (Martel, 2012, p. 452). O desafio que se coloca é a abertura de um espaço coletivo de vivência musical, a abertura de um espaço de partilha, sem distâncias binomiais e sem códigos de memórias apagadas. Enfrentamos um mundo em que o amor aprendeu a objetivar-se e o horror a ser consumido como algo normativo e eidético.

Schönberg é confrontado, no primeiro quartel do séc. XX, com a ausência de teorização e sistematização da prática musical. É com base na emancipação da dissonância e da dissipação do centro tonal, princípios provenientes do final do séc. XIX, que responde com a teorização do Tratado da Harmonia, completo em 1911. Na emergência de responder às correntes adotadas até então, é em 1921 que Einstein recebe também o Prémio Nobel da Física e que Schönberg abre a porta do dodecafonismo.¹

Descobertas revolucionárias permitiram que a música se tornasse num universo multilateral e caminhando na sublimação da própria (i)lusão.

Como afirma Kandinsky, “emancipada da natureza como é, a música, para se exprimir não tem necessidade de lhe tomar as formas da sua linguagem” (Kandinsky, 2019, p. 50). Deste modo, apercebemo-nos de que, ao longo dos séculos, o espírito humano é consumado pela busca da autonomia e da complexidade, com o intuito de progredir e deixar a sua própria marca num futuro próspero e indissolúvel.

A arte de educar os sentidos deve antes de mais tocar os princípios da individualidade. Com base na teoria Gestalt² percebemos que o todo é maior que a soma das partes. Por exemplo, a palavra ‘jasmim’ não é simplesmente a soma das letras que a constituem. A palavra ganha a dimensão no seu contexto oral ou escrito. Por sua vez, a palavra pode conter diferentes cores e quando a lemos podemos pensar no cheiro ou em situações do quotidiano que a

¹ Música construída a partir das doze notas cromáticas da escala de temperamento igual. A composição de doze tons requer o uso de cada uma das doze notas sem repetição até que cada nota seja tocada uma vez. Depois de cada nota ser tocada uma vez, as próximas doze notas devem seguir as mesmas fórmulas.

² Trata-se de uma corrente da Psicologia iniciada no séc. XX. Não existe uma tradução precisa, contudo, a mais recorrente é “Forma” ou “Configuração”. Consiste em compreender as formas através da memória e da percepção sensorial. A percepção altera-se quando as relações entre as formas variam. O filósofo austríaco Cristian von Ehrenfels apresentou a Teoria pela primeira vez em 1890 na Universidade de Graz.

tenhamos usado. Educar requer a interpretação da individualidade e o respeito pela criatividade de cada um. Este ‘olhar’ numa dinâmica transversal e questionar todas as respostas escutadas, faz com que o conhecimento se construa de forma íntegra e ampla. Um estímulo ao pensamento crítico e ao pensamento abstrato. A educação para a arte está associada ao modo como recebemos os estímulos do exterior e os pulsamos para o pensamento crítico, para a razão suficiente, organizando e exprimindo, dando forma aos sentidos através do pensamento artístico. A experiência inicial dos sentidos cria impulsos que nos levam a experimentar e a explorar. Devemos cultivar a permanências de várias ideias. Socorrendo-me de Kandinsky de espíritos artísticos que se expressem na linguagem que pretendem, tornando a sua descodificação o engenho dos ‘mais sensíveis’. O contexto de sala de aula deve ser potenciador de uma série de experiências musicais “em que as crianças se envolvam emocionalmente, e por isso mesmo possam criar significados a partir delas” (Veloso, 2012, p. 57).

Jean-Paul Sartre no seu livro *Esboço para uma teoria das emoções* refere que a “emoção não é um acidente, é um modo de existência da consciência.” (Sartre, 2006, p. 90). A consciência é a criação de significados e é sempre mutável. A emoção é a chave para os princípios que regem o humano, os sentidos. Educar para os sentidos, é, antes de mais, permitir a construção de consciência ética e cultural crítica e estruturada para que os 2% que nos afastam dos símios sejam de facto possíveis. Como esclarece Hans Zender “Música é pensar com os sentidos.” (Zender, 2016, p. 12). Este ‘pensar com os sentidos’ revela a afetividade e a perceção inteligente. Este pensar o ‘pensamento fluido’ significa manter os ouvidos livres para qualquer estímulo externo, seja da natureza ou dos professores. As artes que se criam no tempo têm as ideias fixas na individualidade, na espontaneidade, na genialidade (para usar o termo ‘génio’ da obra de *O Mundo como Vontade e Representação* de A. Schopenhauer). Diferem-se da linguagem significando-se por elas próprias - em contraste com o ‘pensamento congelado’ da linguagem verbal – por esta medida, o lápis deve estar afiado com as constelações mágicas que o pensamento abstrato metamorfoseia na linguagem. A ação é a do pensamento, da reflexão profunda, da mudança.

1. A ópera infantil em Portugal – breve revisão de literatura

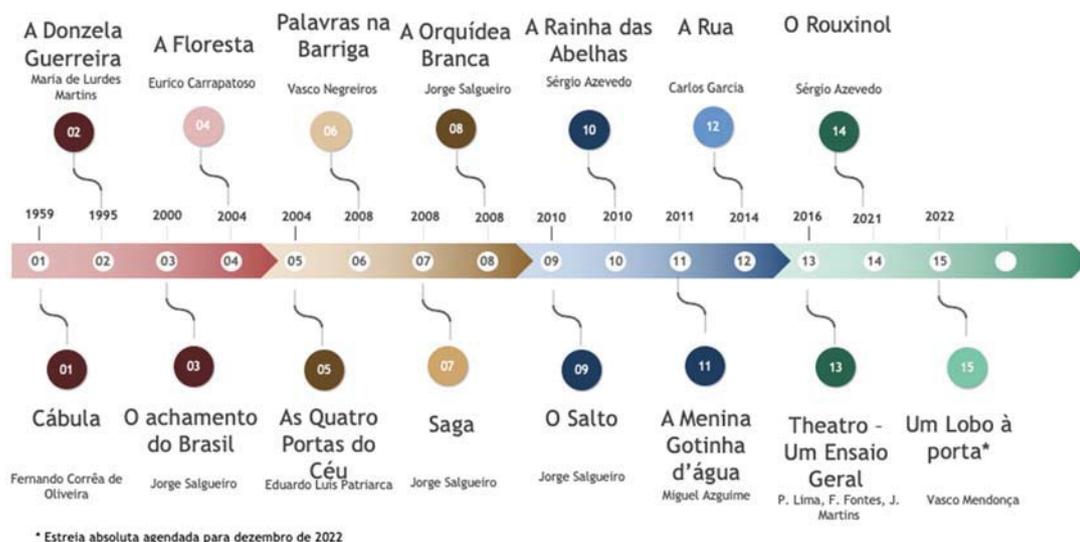
A ópera infantil em Portugal constitui uma temática com pouca pesquisa e expressão no domínio dos estudos em música e que carece de uma abordagem científica problematizante. Devido à pouca difusão e legitimidade do género, podem ser enunciados três problemas estruturantes. Em primeiro, a limitada influência de produções escolares no ensino artístico; em segundo, a quase ausência de chamada para trabalhos desse género por parte dos teatros; por último, o aparente conflito entre o compositor erudito e o compositor que escreve para crianças, são conceções e estruturalismos à partida redutores. Seria deixar à margem da história, a título de exemplo, compositores como Lopes-Graça, Britten, Prokofiev, Peter Maxwell Davis, entre outros. Poder-se-á refletir na fundamentação teórica o caso português mais em detalhe. As obras infantis caracterizam-se por colocar as crianças num papel passivo, não conseguindo uma participação ativa das mesmas. As obras são criadas para que as crianças as usufruam, não sendo protagonistas de palco, mas público espelhado no melodrama. O exemplo pioneiro foi a obra *a Menina do Mar* (1959) de Fernando Lopes-Graça. Temporalmente podemos citar no séc. XX três óperas infantis portuguesas *O Cábula* (1959) de Fernando Corrêa de Oliveira; *A Donzela Guerreira* (1995) de Maria de Lurdes Martins. Nas últimas décadas, os compositores eruditos não se têm preocupado com obras pensadas e escritas exclusivamente para o papel ativo das crianças, existindo quase uma estagnação. Mantiveram-se os três ciclos de canções para voz e piano de F. Lopes-Graça, *As Cançõezinhas da Tila*, *O Presente de Natal para as Crianças e Aquela Nuvem e Outras*. Um dos compositores portugueses que contribuiu e contribui significativamente para o repertório coral para crianças é Sérgio Azevedo. São obras significativas para crianças 6 Cantatas de Natal, 1 Cantata Profana, 2 Óperas Infantis, 7 Contos Narrados e 23 ciclos de Canções para coro infantil e piano, num total de quase 190 canções. Eurico Carrapatoso é também um compositor que se dedica à música erudita coral. Obras como *O lobo Diogo e o mosquito Valentim* (2002), é uma cantata profana sobre um conto infantil de António Pires Cabral, para soprano, barítono, narrador, coro infantil e orquestra sinfónica. A ópera *A Floresta* (2004) sobre texto de Sophia de Mello Breyner Andresen, com libretto de Ana

Maria Magalhães e Isabel Alçada, encenação, cenários e figurinos de Nuno Carinhas, para soprano, baixo, tenor, narrador, coro infantil, bailarinos e orquestra sinfónica. É notório o papel que o compositor obteve e possui no panorama da música coral infantil em Portugal. Nos últimos anos, tem vindo a salientar-se no repertório musical para coro infantil erudito em Portugal o compositor e docente Paulo Bastos. Obras como *O Elefante e a Pulga*, *Três Poemas de Nata* e *Lagarto macaco, burrato!* (2013) abrem caminhos para o papel ativo das crianças na prática vocal, e a aprendizagem da música de uma forma lúdica e dinâmica. Salienta-se, também, o compositor Alfredo Teixeira com a obra *O Menino Jesus numa estória aos quadradinhos*, romance para coro infanto-juvenil e piano a partir do poema *Hino de Amor* de João de Deus (2013). Deve-se evidenciar o compositor Eduardo Luís Patriarca com a sua ópera infantil *As Quatro Portas do Céu*, encomenda da Câmara Municipal de Gondomar em 2004. Destaco outro importante e prolífero compositor, maestro e docente no qual tem desenvolvido um contributo imprescindível para o papel do canto na aprendizagem formal da música, Vasco Negreiros. Publica em 2007 a suite infantil *Trava lengas e lenga línguas*, a ópera *Palavras na barriga* em 2008, a sua obra *O Gato das Botas* escrita em 2014 e recentemente o conto musical *O Sétimo Sol* para ensemble e narrador (2021). Estes exemplos ilustram o panorama de obras eruditas em Portugal, mais precisamente obras didáticas em que a criança constrói o seu conhecimento. Com a criação da plataforma *cantarmais*, desenvolvida pela Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), liderada pela Manuela Encarnação, a narrativa e o associativismo musical tem-se desenvolvido de forma gradual. São exemplos de compositores que têm realizado um trabalho irrefutável para o panorama português Carlos Garcia com *O Cancioneiro da Bicharada* (2010), *À procura de Sieradineva* (2014), *Ciclo do dia de Natal* (2017) e a sua ópera infantil *A Rua* (2014); Jorge Salgueiro com as óperas infantis *O salto* (2010), *A Orquídea Branca* (2008), *Saga* (2008), *O achamento do Brasil* (2000), no campo dos musicais temos *a festa da bicharada* (1995), *kate e o skate* (2004), *musical madeira* (2005), *o principezinho* (2019). No que respeita a obras com coro de crianças podemos enunciar *cinco canções tradicionais portuguesas* (1994), *canções tradicionais alentejanas* (1994), *3 cânones tradicionais portugueses* (1995), *o menino está dormindo* (1995), *bichinho de conta* (1996), *o*

golfinho (1996), *assalto às notas* (1997), *a quinta da amizade* (1998), *crescer com a música* (1998), *a floresta d'água* (1999), *crescer com a música tradicional portuguesa* (2000), *cantata o conquistador* (2001), *o principezinho* (2001), *3 rapps* (2002), *missa pela paz* (2003), *ensaio sobre a cegueira: um requiem pela humanidade* (2004), *o segredo do mar* (2006), *teatro* (2010), *al-rábita* (2011), *salvamento* (2016) e *what's up? What's down?* (2017). Em 2015 os compositores bracarenses Pedro Lima, Francisco Fontes, José Diogo Martins uniram-se e criaram a ópera infantojuvenil *Theatro – Um Ensaio Geral* com guião de Júlia Durand. Realço também a compositora e professora Sara Carvalho com o ciclo *Canto em Ti* (2019) para orquestra sinfónica e coro infantil. Recentemente, o compositor Vasco Mendonça estreará em dezembro de 2022 a ópera infantil *Um Lobo à porta* no Teatro Camões. O seguinte cronograma ilustra as óperas infantis portuguesas de relevo no panorama erudito português.

Como se pode verificar no cronograma o número de produções de ópera infantil em Portugal é quinze.

Cronologia Ópera Infantil em Portugal



2. Da intertextualidade ética ao pensamento crítico

A construção de significados a partir de processos de interação e contexto social é enfatizada pela partilha de um espaço comum, em que a motivação, imaginação e criatividade

são fatores preponderantes e indispensáveis na construção holística do indivíduo (Barrett, 2011a, 2011b, Bresler, 2004, Gowan, 1962, Kostulski, 2004, Mesquita, 2016, Torrance, 2011, Varela et al., 2016, Welsh, 1973). A experiência artística e a participação das crianças numa ópera infantil promovem o seu imaginário e a aprendizagem não formal da música (Araújo, 2012, de Alba & Díaz-Gómez, 2018, Folkestad, 2004, Green, 2009, Robinson, 2010), artes cénicas e plásticas. As crianças que participam em programas não formais de ópera têm vantagem na aprendizagem e no desempenho do mundo real. Quando cantam e interpretam, criam e partilham, não criam barreiras aos sons que lhes são propostos, contrariando o padrão dos adultos. (Henze, 1980). A participação nas artes dentro e fora da escola poderá ser extremamente enriquecedora (Champagne, 2010, Dullea, 2017). A música não só cria a ambiência, mas testemunha um vínculo com o que se diz, como se diz e como se movimentam naquilo que dizem (Galloway, 1972, Timberlake, 2015).

Para L. Wittgenstein a “Ética é transcendental. A Ética e a Estética são um” (Wittgenstein, 2015, p. 215). Educar para a estética é educar para a ética. Como afirma o professor e escritor britânico Simon Schama no seu livro *the Power of Art* “A Estética é a mãe da Ética” (Schama, 2006, p. 66).

Devemos considerar as crianças produtores de cultura num processo de “reprodução interpretativa” (Corsaro, 1992). O foco é a participação das crianças na produção e reprodução de uma obra artística coletivamente (Marques 2017, Santos & Oliveira e Silva 2016, Werle & Bellochio, 2018).

A intertextualidade ética não é mais que refletir e participar na construção do pensamento, através de princípios e propriedades de outros abarcando um novo sentido ao sentido. O propósito desta dimensão é instruir para valores morais e, através da criação de significados, levar as crianças à construção de sentidos. As experiências constituem as narrativas humanas (morais e estéticas) pretendendo-se capacitar para uma propriedade construtiva de qualquer relação na intersubjetividade.

A ética tem vindo a ser definida de dois modos distintos: como costume coletivo e como ‘carácter’/ ‘modo de pensar’. O conhecimento moral pode ser, em parte, mais prático que

teórico. Os méritos éticos de uma obra musical não têm necessariamente de coincidir com os seus méritos estéticos. “A arte, se a percebermos e vivenciarmos num sentido amplo de ‘estética’, pode, dessa forma, dar uma contribuição para a autocompreensão ética do homem.”³ (Rinderle 2011, p. 62). Seguindo este trajeto da expressão ética através da experiência estética, Vicent Ruggiero elucida o pensamento crítico como “qualquer atividade mental que ajuda a formular ou resolver um problema, fazer uma decisão ou realizar um desejo de compreender. Busca respostas enquanto procura o significado” (Ruggiero 2012, p. 4). Torna-se por isso fundamental perceber que, tal como refere Cassiano: “A experiência estética é condição para o desenvolvimento da autonomia e para a formação cívica, visto que o sujeito moral representa o fundamento pedagógico.” (Cassiano (UnB) 2016, p. 3). Será pois, importante, na dimensão da relação do indivíduo com o seu meio explorar, na minha pesquisa literatura relevante no campo da fenomenologia (Merleau-Ponty, Heidegger, Husserl) e da neurociência (Damásio, van der Schyff, Schlaug, Altenmuller, Koelsch).

Para Merleau-Ponty⁴, o corpo é um fenómeno, potencialmente consciente da sua existência e no seu sentir, um espaço expressivo que ao se entrelaçar com os outros corpos vivos conquista o “ser” no mundo (Ferrada-Sullivan, 2019, Hoel & Carusi, 2018, Lemanek, 2019, Ratcliffe, 2021).

Segundo o neurocientista António Damásio o cérebro e o ambiente são um todo funcional (Damásio, 2008, 2017, 2020; Marmion & Damasio, 2011).

3. Da criatividade

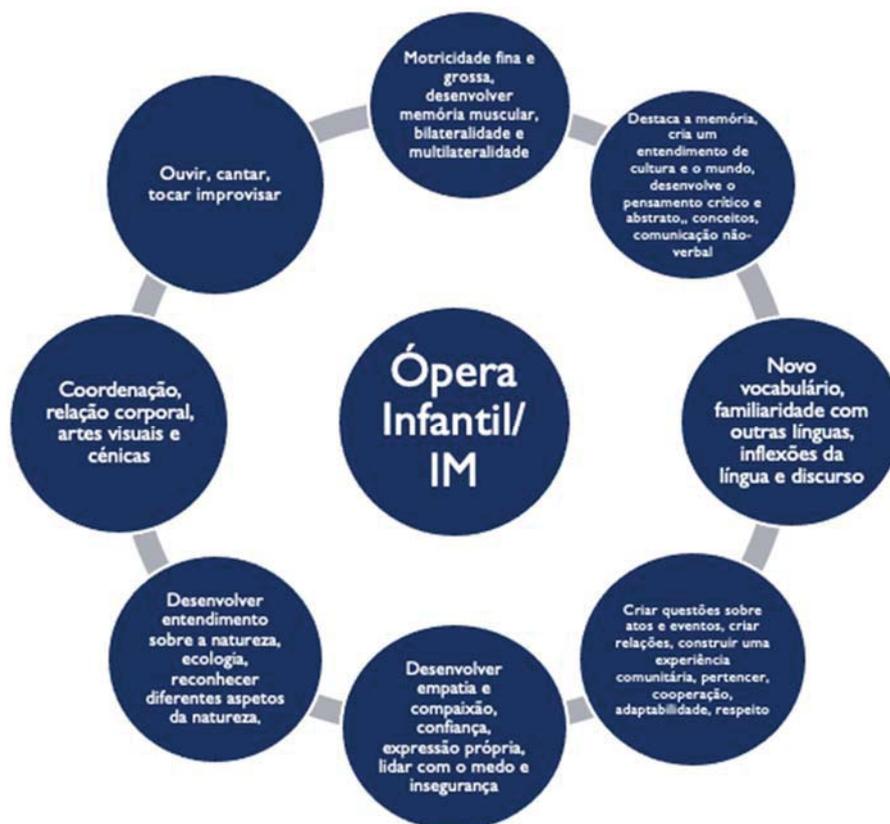
Os estudos referentes ao conceito criatividade começaram a ocupar um espaço mais abrangente a partir da década de 60 e 70 com pedagogos, compositores e músicos como Brian Dennis (1975), Murray Schafer (1976) e John Paynter. Paynter no seu livro *Sound and Silence*

³ “Kunst, wenn wir sie in diesem erweiterten Sinn des Begriffs ‘aesthetisch’ wahrnehmen und erfahren, kann auf diese Weise einen Beitrag zur ethischen Selbstverstaendigung des Menschen leisten”.

⁴ Filósofo fenomenólogo francês (1908-1961).

Dennis (1975), Murray Schafer (1976) e John Paynter. Paynter no seu livro *Sound and Silence* (1970) enuncia a questão *porque estudamos música?* constatando, que a prática musical nas escolas contribui para a ‘educação total’ dos alunos.⁵ Vigora a premissa de que o conhecimento musical se constrói com base na experiência. Na infância, a criatividade é uma atividade espontânea de experimentação que o indivíduo pratica no seu relacionamento com o mundo envolvente (Dullea, 2017, Schmitz, 2009, Sternberg, 2006, Welsh, 1973). Stephen Nachmanovitch (1993), no seu livro *Ser Criativo*, elucida acerca da prática da criação espontânea como algo intrínseco e inato, perfazendo-se que já existe nas pessoas aquilo que elas expressam, uma vez que “trabalhar a criatividade não é uma questão de fazer surgir o material, mas de desbloquear os obstáculos que impedem seu fluxo natural.” (Nachmanovitch, 1993, p. 21). Para o autor, a improvisação requer uma presença, uma ligação connosco mesmos e com os outros. O autor enraíza a sua esperança essencial na crença da bondade intrínseca do ser humano. A criatividade deve ser encarada como um conceito multidimensional, envolvendo o processo cognitivo, sócio-emocional e aspetos socioculturais e históricos. Com base na *Teoria das Inteligências Múltiplas* de Gardner (Gardner, 1987, Gardner & Hatch, 1989) o desenvolvimento ocorre em oito áreas de inteligência: musical, visual/espacial, linguagem, cognição, cinestésica, social, emocional e naturalista. Quando as crianças participam numa ópera e fazem parte da construção do imaginário da mesma, todas as oito áreas são estimuladas. Numa investigação realizada em 2019 por Afarin Tehrani, na York University de Toronto, autor constrói uma tabela chave da relação entre as inteligências múltiplas e a construção de uma ópera infantil.

⁵ “Our ‘special subject’ cannot live if left in a box by itself, a set of disciplines and techniques unrelated to anything else. In this part of the wide field of human experience and needs to be understood in that context first. Because all our knowledge comes from experience of living, its many areas are related and interdependent.”



Só se criam humanos livres na escola educando com e para a criatividade (Filho & Barros, 2018). Através da participação e da experiência estética das crianças numa produção de ópera infantil o futuro do espaço de aprendizagem será mais significativo e as suas expressões compreensíveis num diálogo aberto.

4. Do património cultural

A totalidade dos bens culturais tangíveis e intangíveis é chamada de património cultural. Assim, como testemunho da experiência artística do homem, do pensamento crítico e criativo é de importância histórica, social, económica e política. As práticas culturais e sociais, as técnicas, os saberes e as tradições orais são denominadas património imaterial, incluindo, as lendas, festas, costumes, folclore, contos de fadas, entre outros. O património cultural tem um carácter formador e reformador da identidade. Assim, é um corpo de memória, construído no presente, implicado numa projeção futura. Como afirma Guilherme Martins “ter memória é, assim,

respeitarmo-nos” (Martins, 2020, p. 33). O conceito de herança implica esta continuação temporal ao longo das gerações, aceitando as mudanças e revigorando-as. Qualquer arte ou expressão artística, antes de mais, é política, pois promove o pensamento crítico e a reflexão. Promover a diversidade cultural, o diálogo entre culturas e a coesão social são diretrizes e contributos que qualquer sociedade necessita de possuir. As políticas públicas da cultura devem, assim, polir o património e a herança da memória. Este encontro para o respeito e diálogo estão no âmago do pensamento social da memória de Bosi, lembrando que as lembranças pessoais compartilhadas com as do grupo/sociedade são uma forma de transcender as lembranças pontuais e fazer com que a memória seja geradora de futuro (Bosi, 2003). As políticas culturais devem preservar e incentivar os compositores e artistas a criar cultura e serem agentes de cultura, na medida em que, qualificando os espaços de encontro o diálogo flua na pluralidade. O pensamento crítico e criativo aproxima o Homem de si mesmo, educando para a memória, para o espaço aberto e transcultural. Como foi argumentando, a ópera infantil em Portugal carece de uma pesquisa expressiva e atenta no cânon português. As ‘inteligências’ e o pensamento crítico e criativo são estimuladas na infância, e, como todas as artes, cria e forma o espírito criativo plantando memórias positivas e qualidades éticas essenciais e transversais ao Homem. A música tem o poder de evocar e refletir sobre o pensamento, criando, interpretando, improvisando sendo um organismo vivo e complexo. As suas qualidades e expressões motivam para o futuro, para a sensibilidade e perceção de escuta (“THE THREE KEYS TO A MUSICAL TREASURE,” 2021). O património cultural, sendo uma atividade de memória, do presente e de projeção futura, torna-se mais respeitado tanto quanto mais expressões estéticas as crianças usufruírem. Para tal, políticas educativas e artísticas, devem surgir do confronto e deverão ser plurais. A construção da identidade e o reconhecimento da tolerância e compaixão são princípios que devem ser honrados e preservados. Também assim, o património cultural não deverá pertencer ao passado, nem habitar no lago da utopia e do olvido. Deverão existir políticas, capazes de comunicar e incitar ao movimento da reflexão, um lugar-comum para que artistas e comunidades interajam e criem novas formas para a forma do futuro presente.

Referências

- Araújo, A. H. (2012). Múltiplos contextos e intencionalidades do ensino de música. *Encontro Regional Nordeste Da ABET*.
- Barrett, M. S. (2011a). Towards a cultural psychology of music education. *A Cultural Psychology of Music Education*. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199214389.003.0001>
- Barrett, M. S. (2011b). Towards a cultural psychology of music education. In *A Cultural Psychology of Music Education*. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199214389.003.0001>
- Bosi, É. (2003). A substância social da memória. In *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*.
- Bresler, L. (2004). Knowing bodies, moving minds : towards embodied teaching and learning. In *Landscapes* (Issue 3).
- Cassiano (UnB), J. M. (2016). Estética contra Ética: Considerações acerca da Crítica da Faculdade do Juízo de Immanuel Kant. *Kínesis - Revista de Estudos Dos Pós-Graduandos Em Filosofia*, 8(16). <https://doi.org/10.36311/1984-8900.2016.v8.n16.13.p167>
- Champagne, É. (2010). L'opéra pour enfants ou la quête d'identité: commentaire critique sur L'arche, d'Isabelle Panneton et Anne Hébert. *Circuit*, 16(2), 83–92. <https://doi.org/10.7202/902400ar>
- Corsaro, W. A. (1992). Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55(2), 160. <https://doi.org/10.2307/2786944>
- Damásio, A. (2008). *O Sentimento de Si: O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência* (16ª ed.). Publicações Europa-América. Damásio, A. (2008). *O Sentimento de Si: O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência* (16ª Ed.). Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2008). *O Sentimento de Si: O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência* (16ª ed.). Publicações Europa-América.

