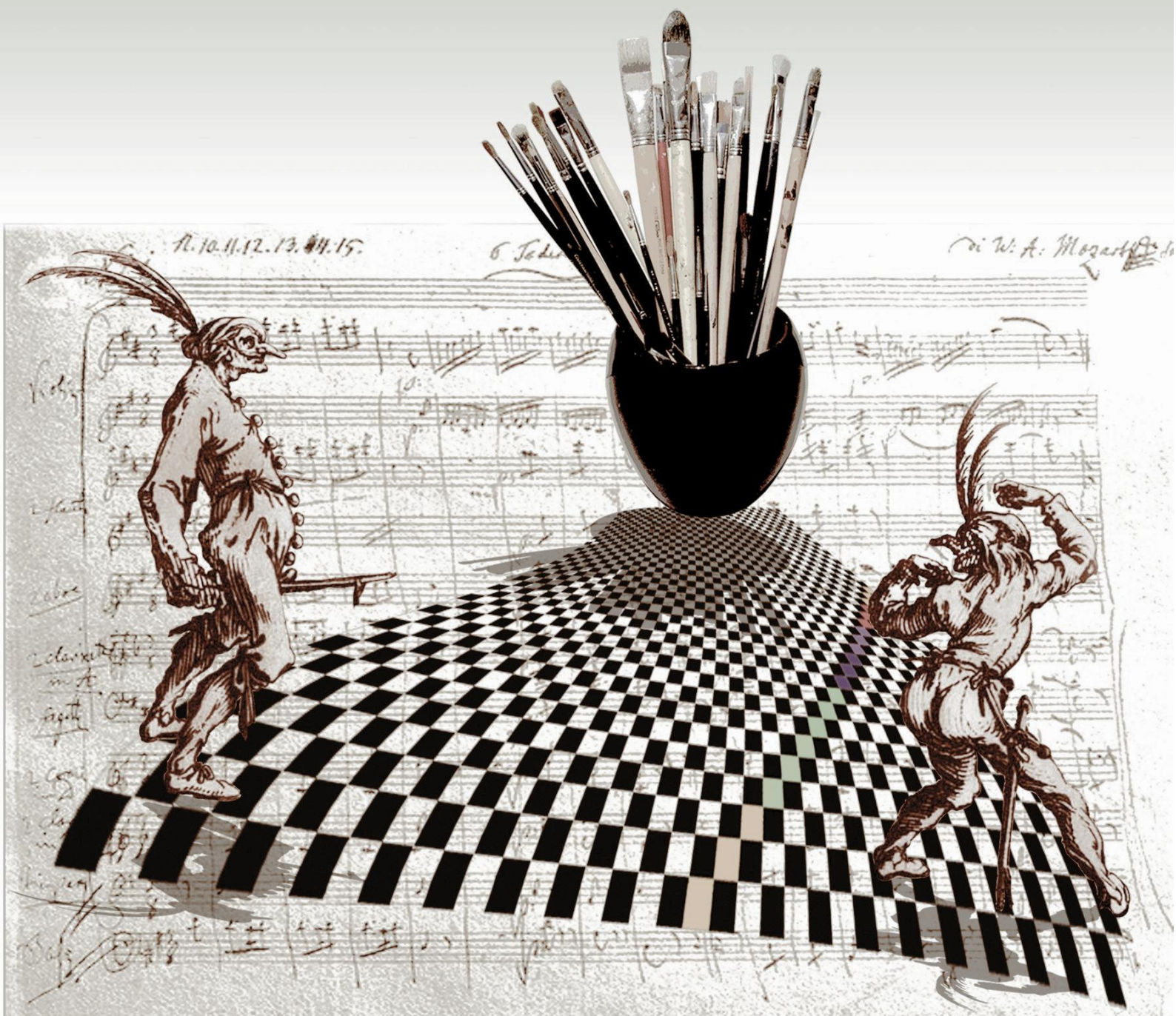




ERAS

European Review of Artistic Studies

Anuário 2024



≡ ANUÁRIO ≡

≡ 2024 ≡



© ERAS

Título: Anuário ERAS 2024

Autor: AA.VV.

Editor: MUNDIS – Associação Cívica de Formação e Cultura

Coordenação: Levi Leonido

Organizadores: Levi Leonido, João Bartolomeu, Elsa Morgado e Carminda Carvalho

Capa e Contracapa: Levi Leonido

Edição, Design e Execução Gráfica: Levi Leonido

Data da edição: fevereiro de 2026

ISBN: 978-989-36764-5-5

ISSN (online): 1647-3558 **ISSN (impresso):** 2184-2116

Classificação THEMA - Nível 1: A – Artes

Classificação THEMA - Nível 2: AB - Artes: questões gerais

ÍNDICE

ESTUDOS MUSICAIS

PIBID ARTES/MÚSICA: Relatos de experiências no ser professor de artes no interior do Brasil

Isabela Silva Portela, Jefferson Tiago Amâncio de Souza Mendes da Silva
[6-24]

A EXPOSIÇÃO AO CONCEITO DE AUDIÇÃO INTELIGENTE: uma abordagem analítica em pesquisa pós-doutoral

Marco Aurélio Aparecido da Silva, Levi Leonido Fernandes da Silva
[25-43]

ESTUDOS TEATRAIS

PADRE HIMALAYA: a importância do conto infantil a partir de uma figura histórica e espiritual nas bibliotecas escolares portuguesas

Joana Nogueira
[45-66]

ESTUDOS EM ARTES VISUAIS

MENÇÕES À TRADIÇÃO ERUDITA: o papel do precedente na concepção arquitetônica de Lucio Costa

Cauê Martins Rios, Taís Peixoto Alves
[68-96]

O ESTADO NOVO E O CINEMA PORTUGUÊS “O Pátio das Cantigas”

Leonor Santos, João Bartolomeu Rodrigues
[97-111]

ART AND MEMORY. THE INDIVIDUAL'S PERSONALITY IN THE SELECTION OF MEMORIES, AND THE RELIABILITY OF TESTIMONY: analysis of two case studies

Carlos Alberto Matos Trindade
[112-130]

AZOL: caligrafias de narrativas ancestrais

Márcio Dantas
[131-156]

ESTUDOS INTERDISCIPLINARES

REFLEXÃO CRÍTICA EM PASSAGENS, DE TEOLINDA GERSÃO

Maria Luísa de Castro Soares, Jéssica Baia Moretti da Silva, Carla Xavier Luís, Natália Amarante
[158-171]

QUEM LECIONA ARTES? A precária e desigual contratação de licenciados em alguma linguagem de Artes como o típico da situação brasileira

Vinícius Luge Oliveira
[172-187]

ENTRE A DITADURA E A DIÁSPORA: uma análise à emigração portuguesa dos anos 60

Clara Loureiro, Pedro Duarte, Sara Almeida, Maria Helena Rodrigues
[188-214]

A relação entre história e ficção a propósito da obra UALALAPI

Maria Natália Amarante, de Sousa Pinheiro, Lucy Rowland, Ângela Cardoso, Maria Luísa Castro Soares
[215-224]

As percepções dos professores do Colégio nº 228 do Chiweka sobre o papel do supervisor pedagógico no desenvolvimento profissional docente

Elisa Nzuzi Paulina Domingos, Maria Augusta César Nobre Gomes, Xavier Alfredo da Silva Futi, Basília Nsimba Paulina Domingos João
[225-242]

LES LIAISONS DANGEREUSES OU LES INDISCRÉTIONS DU LECTEUR/SPECTATEUR

Odete Jubilado, Maria Luísa Castro Soares
[243-256]

A EDUCAÇÃO NA GRÉCIA ANTIGA: estruturas, práticas e influências

Luís Miguel Alves Fernandes Rei
[257-266]

Educação e comunicação enquanto polo transformador do processo ensino aprendizagem e da docência

Joana Nogueira
[267-279]

O PAPEL DA ESCOLA NA PRODUÇÃO DE CORPOS CULTURALMENTE REFUGIADOS: uma experiência angolana do autor em um diálogo com a sua avó

Ezequias Adolfo Domingas Cassela
[280-301]





PIBID ARTES/MÚSICA: Relatos de experiências no ser professor de artes no interior do Brasil

Isabela Silva Portela, Jefferson Tiago Amâncio de Souza Mendes da Silva

| 6-24

A EXPOSIÇÃO AO CONCEITO DE AUDIÇÃO INTELIGENTE: uma abordagem analítica em pesquisa pós-doutoral

Marco Aurélio Aparecido da Silva, Levi Leonido Fernandes da Silva

| 25-43

PIBID ARTES/MÚSICA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NO SER PROFESSOR DE ARTES NO INTERIOR DO BRASIL¹

*PIBID Art/Music: experience reports on being an art teacher in the interior of the
Brazil*

PORTELA, Isabela Silva², & SILVA, Jefferson Tiago Amâncio de Souza Mendes da³

Resumo

O presente artigo aborda a vivência em sala de aula proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que ocorreu no período de dezembro de 2022 a dezembro de 2023 nas turmas do 7º ano da escola Unidade Integrada Professora Célia Cristina Pereira dos Reis na cidade de São Bernardo, Maranhão. O principal objetivo a ser alcançado com a experiência relatada foi a oportunidade de compreender o cotidiano da sala de aula por meio de práticas e observações diretas, visando ao desenvolvimento de competências pedagógicas e à preparação para os desafios reais da docência. Como resultado, podemos afirmar que a experiência prática em sala de aula durante a formação docente é essencial para que os futuros professores adquiram uma compreensão profunda e aplicada do ambiente escolar, permitindo que se tornem profissionais reflexivos, críticos e inovadores.

Abstract

This article addresses the classroom experience provided by the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), which took place from December 2022 to December 2023 with 7th-grade classes at the Integrated Unit Professora Célia Cristina Pereira dos Reis School in São Bernardo, Maranhão. The main objective of this experience was to understand everyday classroom life through practices and direct observations, aiming to develop pedagogical skills and prepare for the challenges of teaching. As a result, we can affirm that practical classroom experience during teacher training is essential for future teachers to acquire an applied and deep understanding of the school environment, enabling them to become reflective, critical, and innovative professionals.

Palavras-chave: *Formação docente; Professor de Música; PIBID: Relato de Experiências. Competências pedagógicas.*

Keywords: *Teacher training. Music teacher; PIBID: Experience report; Pedagogical skills.*

Data de submissão: janeiro de 2024 | **Data de publicação:** março de 2024.

¹ Este texto é fruto da reflexão das experiências vividas no Programa Institucional de Iniciação de Bolsa à Docência - PIBID, no projeto Artes / Música, Edital 23/2022 - CAPES. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Linguagens e Códigos/Música da Universidade Federal do Maranhão, na modalidade artigo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Linguagens e Códigos/Música.

² ISABELA SILVA PORTELA - Universidade Federal do Maranhão, BRASIL. E-mail: portelaisabela19@gmail.com

³ JEFFERSON TIAGO AMÂNCIO DE SOUZA MENDES DA SILVA - Universidade Federal do Maranhão, BRASIL. E-mail: mendes.jefferson@ufma.br

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) tem como objetivo incentivar a formação dos estudantes que optam pela carreira docente e suas ações possibilitam o contato inicial com o ambiente escolar ainda durante os primeiros semestres dos cursos de licenciatura. Além disso, a articulação entre a teoria e a prática desenvolvida no Pibid fomenta a qualificação do futuro professor ao longo de sua formação no ensino superior. Desta forma, trata-se de um importante Programa do Governo Federal, pois oportuniza vivências e experiências em sala de aula e com a comunidade escolar, preparando-nos assim para as complexidades do contexto educacional, enriquecendo o nosso processo de formação.

O Pibid é um incentivo ao profissional da educação e faz parte de “um grande movimento nas políticas públicas com vistas a suprir a defasagem de formação e de valorização do trabalho docente” (Scheibe, 2010). Além de se traduzir em oportunidade ímpar para formação continuada dos docentes atuantes na Educação Básica (Curcio; Fávero, 2020, p. 220).

Este artigo, tem como finalidade apresentar as experiências e atividades desenvolvidas no PIBID de Artes/Música, vinculado ao Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos - Música, do Centro de Ciências de São Bernardo, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no período de dezembro de 2022 a dezembro de 2023.

Os projetos do PIBID são organizados em até 3 núcleos de escolas com 8 discentes por núcleo, que são “desenvolvidos nas escolas e com a atuação dos discentes no ambiente escolar, prioritariamente devem estimular a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica” (Curcio; Fávero, 2020, p. 225).

A atividade do Núcleo de Artes/Música desta edição do PIBID foi organizada na Unidade Integrada Professora Célia Cristina Pereira dos Reis, na cidade de São Bernardo. As atividades desenvolvidas envolveram reuniões, discussões de textos, planejamentos de intervenções na Escola, observações e práticas, foram orientadas pelo Prof. Dr. Jefferson Tiago Amâncio de Souza Mendes da Silva, Coordenador de área do PIBID. As execuções das intervenções descritas ocorreram na UI Célia Cristina, sob supervisão do

professor Leandro Silva da Costa⁴, na disciplina de Arte, e foram realizadas pela dupla Fernanda Lima e Isabela Portela, na turma do 7º ano B, turno matutino, com vinte e cinco alunos em cada turma.

Todas as experiências neste percurso possibilitaram-nos um treinamento inicial para o futuro exercício da carreira de professor de música dentro da rede de ensino básico, um maior conhecimento da realidade educacional em que estamos inseridas, bem como nos permitiu fazer uma reflexão acerca do desafio que é o ensino de música nas escolas públicas, especialmente estando na etapa de iniciação à docência.

A Unidade Integrada Professora Célia Cristina Pereira dos Reis, foi fundada em 29 de março de 2020 e fica localizada na Avenida Custódio de Almeida Lima, s.n., bairro Planalto, no município de São Bernardo. O atual nome da Escola foi concedido em homenagem à Professora Célia Cristina, que faleceu em maio de 2018, considerada uma excelente educadora, que muito contribuiu para o avanço da educação no município de São Bernardo.

A UI possui dois andares com um espaço acessível e um total de dezesseis salas de aula. O andar térreo é composto por seis salas de aula, dois banheiros para alunos e para professores, bebedouro, biblioteca, cantina, sala dos professores, secretaria, diretoria, almoxarifado e um pátio que é utilizado tanto como área de lazer e eventos pedagógicos, quanto como refeitório, ligado ao primeiro andar por uma rampa acessível. No primeiro andar são distribuídas dez salas, dois banheiros (feminino e masculino) com acessibilidade e um bebedouro.

A UI atende alunos do ensino fundamental (6º ao 9º ano), contando com onze professores no turno matutino, que desenvolvem além das aulas, projetos e eventos em datas comemorativas de cunho social. Como recursos didáticos, a Escola possui um projetor, computador com impressora em uma caixa de som, que são solicitados pelos professores quando necessário. Os livros didáticos são mantidos na biblioteca e entregues aos alunos durante as aulas, quando solicitado, e há acesso à internet apenas aos professores, direção e demais funcionários da Escola. No turno vespertino, a Escola funciona do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

⁴ O professor regente da UI Célia Cristina é formado na área de Linguagens e Códigos - Música, o que traz uma preocupação da Secretaria de Educação do município com uma formação de qualidade para a área, pois lotou na Escola um professor formado na área de artes.

METODOLOGIA

Nesta seção detalhamos os métodos utilizados na elaboração do trabalho, especificando o tipo de pesquisa e seus objetivos. Além disso, oferecemos uma definição de relato de vivência sob a perspectiva da metodologia científica. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois buscou compreender o dia a dia da sala de aula, a partir da nossa perspectiva enquanto pibidianos, bem como desenvolver estratégias para integrar todos os alunos das salas e escolas em questão nas atividades propostas durante a pesquisa. Segundo Gil (2008), na pesquisa qualitativa, a interpretação dos dados fica fortemente influenciada pela habilidade e pelo estilo do pesquisador, o qual desempenha um papel central de compreender nuances, identificar padrões e dar significado aos dados coletados na vivência.

Em virtude disso, este relato de vivência utilizou-se dos procedimentos da pesquisa de campo, onde houve nossa observação direta e participação ativa com a realidade da sala de aula na disciplina de arte em escola pública para entender melhor os processos de ensino e aprendizagem. Segundo Fonseca (2022) a pesquisa de campo é definida como um tipo de investigação que, além de incluir a revisão de literatura e/ou documentos, envolve também a coleta de dados diretamente com pessoas, utilizando variados métodos de pesquisa. Foi utilizada pesquisa bibliográfica com base principalmente no livro *Pedagogias em Educação Musical* de Tereza Madeiro e Beatriz Ilari para elaborar algumas atividades aplicadas em sala de aula com os alunos, pois, “a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (Lakatos; Marconi, 2003, p.157).

O objetivo geral desta pesquisa é proporcionar aos futuros professores a oportunidade de compreender o cotidiano da sala de aula, por meio de experiências práticas e observações diretas, visando o desenvolvimento de competências pedagógicas para a reflexão crítica da atuação docente e, para alcançar esse objetivo, fez-se necessário planejar e executar atividades didáticas, para ter aplicação prática de teorias pedagógicas estudadas ao longo da formação docente, bem como acompanhar avaliações de desempenho, para a compreensão dos métodos avaliativos e suas implicações pedagógicas.

Sobre a formação docente Freire afirma que “É preciso, sobretudo [...], que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 12). A educação deve ser um processo ativo e colaborativo, e a formação docente deve preparar o futuro professor para ser facilitador de aprendizagem, capaz de criar um ambiente propício à construção da aprendizagem, de modo que, tanto o professor quanto o aluno sejam participantes ativos nesse processo. A vivência em sala de aula durante a formação é crucial para que os futuros professores desenvolvam uma compreensão profunda e prática dessa abordagem, tornando-se profissionais reflexivos, críticos e inovadores.

O relato de vivência, para a metodologia científica, é uma descrição detalhada e de reflexão das experiências práticas do pesquisador em um determinado contexto, geralmente relacionado ao objeto de estudo da pesquisa. Esse tipo de relato é utilizado para fornecer uma perspectiva prática e empírica que complementa a análise teórica. Segundo Capozzolo (2013) “ninguém pode aprender pela experiência do outro, a não ser que essa experiência seja revivida e tornada própria” (p. 359), nessa condição o estudo denominado relato de vivência desempenha um papel de suma importância na conexão entre teoria e prática, e na obtenção de informações relevantes para a análise e compreensão dos fenômenos educativos estudados ao longo do curso de licenciatura.

O conhecimento científico derivado dos relatos de experiência enriquece tanto o meio acadêmico quanto a sociedade. No ambiente acadêmico, esses relatos ajudam a melhorar as intervenções práticas, oferecendo uma base empírica para desenvolver e aperfeiçoar métodos e estratégias. Para a sociedade, eles abrem caminho para a implementação de novas propostas de trabalho, contribuindo para a inovação e o progresso em diversas áreas. Em resumo, os relatos de experiência transformam vivências práticas em conhecimento aplicável, beneficiando a educação e promovendo avanços significativos em diferentes campos (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

É através de experiências que o futuro professor aprimora suas habilidades de ensino e ganha confiança para lidar com a diversidade de situações que encontrará em sala de aula. Essas vivências proporcionam um aprendizado profundo e significativo, permitindo que ele se torne um educador reflexivo, capaz de adaptar suas práticas para atender às necessidades dos alunos e promover um ambiente de aprendizagem eficaz e inclusivo.

PLANEJAMENTOS E INTERVENÇÕES

Nossas primeiras reuniões ocorreram em dezembro de 2022 no qual o Coordenador de Área nos apresentou o Prof. Leandro Costa e a proposta do PIBID. No início de 2023, tivemos encontros de forma virtual através do *Google Meet*, antes do período letivo da UFMA e da UI iniciar, definimos alguns pontos, como, dupla e a turma que cada dupla iria realizar intervenções. Consideramos também a possibilidade de montar grupos das séries para conseguir fazer os planejamentos juntos. Então as duplas responsáveis pelas turmas de 7º ano: Carlos Henrique e Wallisson Barros na turma 7º A; Fernanda Lima e Isabela Portela na turma do 7º B, sempre realizamos os planos de aula juntos, com algumas mudanças e adaptações para cada turma.

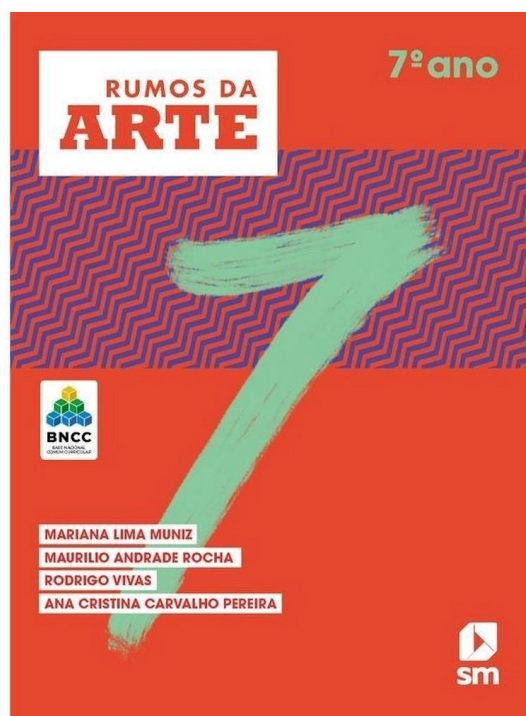
Imagem 1 - Planejamento de atividades para início das aulas na UI Célia Cristina



Fonte: SILVA, 2023.

O supervisor Leandro nos disponibilizou o planejamento anual da escola na disciplina de arte, o qual na Unidade 1 era proposto discutir a musicalidade brasileira, na Unidade 2 as danças populares brasileiras, na Unidade 3 a diversidade cultural brasileira nas artes visuais e na Unidade 4 a teatralidade brasileira, com base no livro didático “Rumos de arte: ensino fundamental: anos finais” que é trabalhado na Escola.

Imagem 2 - Livro didático utilizado na Escola Célia Cristina



Fonte: Biblioteca Virtual, 2024.

O Plano Anual da disciplina do 7º ano criado pelo Supervisor Leandro Costa (2023) tinha os seguintes objetivos:

- Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
- Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
- Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
- Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.

Buscamos trabalhar de forma interdisciplinar os objetivos apresentados no Plano Anual da disciplina com as linguagens artísticas presente em cada unidade do livro didático, sempre relacionando a área da unidade com a nossa formação em música, pois são estes os conteúdos de formação pedagógicas ofertadas no nosso Curso e elementos de competências e habilidades previstas de serem desenvolvidas conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do ensino fundamental.

Com base no que o Prof. Leandro havia no passado sobre suas aulas e o que ele já tinha mostrado para os alunos sobre a Unidade 1, nós começamos a pensar no plano de aula e organizar algumas ideias para a nossa primeira intervenção. Após discutirmos nossas ideias do grupo do 7º ano, levamos para a reunião com o Coordenador de área para alguns ajustes antes de irmos para a sala de aula.

Nossas atividades foram realizadas ao longo do período neste formado: verificação do que seria trabalhado na unidade, reunião em grupo e criação do plano de aula, depois apresentação do plano de aula para o Coordenador de área do Pibid, teste das atividades que seriam desenvolvidas na UI para eventuais ajustes e sugestões com o grupo do PIBID, essa prática nos possibilitou ter mais confiança na atuação durante as intervenções.

Nosso primeiro contato com a UI foi para observar o espaço e a turma que iríamos fazer as intervenções. Neste momento observamos a turma onde o professor estava trabalhando leitura de imagem e tivemos nosso primeiro susto, os alunos eram participativos, porém bastante agitados, tínhamos medo de não conseguirmos controlar a turma por sermos mulheres, nossa idade eu com 22 e Fernanda com 21 e nosso tipo físico, mas com planejamento e incentivo da Coordenação e Supervisão conseguimos superar estes medos.

Unidade 1 - A Musicalidade Brasileira

Nossa primeira intervenção foi na Unidade 1 - A Musicalidade Brasileira, então buscamos trabalhar os parâmetros sonoros (altura, duração, timbre e intensidade) em algumas atividades lúdicas para melhor compreensão e assim conseguir trabalhar com a musicalidade indígena que foi o nosso foco pois estava no cronograma da escola.

Ludicidade aparece como um conceito que envolve a criação de um ambiente lúdico, no qual as atividades são realizadas quer de forma prazerosa, quer de forma espontânea e livre. A ludicidade estimula a imaginação, a criatividade e a interação social, proporcionando uma experiência de aprendizagem significativa... É por meio da ludicidade que as crianças, e até mesmo os adultos, exploram, experimentam e aprendem de maneira envolvente e divertida, utilizando o jogo como uma ferramenta educacional e de crescimento pessoal. (Morgado *et al.*, 2023, p. 23).

Trabalhando com a duração - pulsação pensando em compasso quaternário, os alunos em um círculo de pé falavam “1234 vai pulsando sem parar, 1234 é você quem vai falar”, sendo um tempo marcado por cada aluno. Os que contavam o tempo 1 ou 3, batiam o pé e os que contavam o tempo 2 ou 4, batiam na palma da mão do colega do lado. O aluno que marcava o último tempo da rodada falava o que sabia/lembrava do conteúdo estudado sobre cultura indígena. Caso não lembrasse, os demais colegas ou professores ajudavam. Realizamos um diagnóstico para entender o que eles já sabiam ou o que aprenderam com as aulas anteriores. Notamos que eles entendiam pouco sobre musicalidade indígena, então prosseguimos com nosso planejamento.

Imagem 3 - Canto Po Hamék



Transcrição da melodia: Berenice de Almeida e Magda Pucci

Letra em borum

Na gran tondon mûm gri
Na gran tondon mûm gri
Gri erehé, gri erehé
Po Hamék, po hamék
Po hamék, gri erehé
Gri erehé, po hamék

Pronúncia

Na grantandó naum gri
Na grantandó naum gri
Grirerré grirerré
Pauamé, pauamé
Pauamé, grirerré
Grirerré, pauamé

Tradução livre

Vamos todos cantar juntos
Vamos todos cantar juntos
Cantar bonito, cantar bonito
Bater palmas, bater palmas
Bater palmas, cantar bonito
cantar bonito, bater palmas

Transcrição da letra e tradução de Maurício Krenak.

Fonte: Cantos da Floresta.

Realizamos a escuta ativa da música “Po-Hamék”⁵, incentivando os alunos a identificarem palavras, instrumentos, contexto e uma possível tradução da música. Em seguida, houve uma breve contextualização sobre o grupo indígena Krenak e sua música Po-Hamék, para então iniciar o processo de aprendizagem da música que foi feito primeiro com a pronúncia correta das palavras e depois com a melodia até os alunos aprenderem. Com a música já aprendida e a pulsação vivenciada e incorporada pelos alunos, realizamos a percussão corporal, com os alunos ainda em círculo: na primeira frase da música **“na gran tondon mûm gri (2x)”** os alunos movimentam o círculo, girando e marcando a pulsação com os pés, na segunda frase **“gri erehé, gri erehé”** os alunos batem os pés (obedecendo ao ritmo ti-ti tá), na terceira frase **“pó hamék, po hamék”** os alunos batem palmas (ti-ti tá). Isso foi repetido algumas vezes, trabalhando o andamento rápido e lento, sem perder a pulsação da música. Apesar da agitação da turma devido ao horário, conseguimos a participação da maioria da turma, apenas três alunos não quiseram participar.

Imagem 4 - Atividades Po Hamék



Fonte: Autora, 2023.

⁵ “*Po Hamék* (pronuncia-se Pauamé) é uma cantiga de saudação dos Krenak entoada por jovens e crianças durante o ritual do Taru Andek. É acompanhada de batidas de pés e mãos e vem sendo passada de geração a geração desde o começo do século XX, quando os -Krenak começaram a se reunir novamente na margem esquerda do rio Doce, em Resplendor, Minas Gerais, (Cantos da Floresta). No ano 2019 o Curso de Linguagens e Códigos - Música teve uma oficina com a comunidade indígena Tremembé, no qual tivemos a oportunidade de conhecer um pouco da cultura e da cantiga indígena, essa experiência nos permitiu ampliar nossa formação musical e cultural.

Realizamos essas e outras atividades em dois dias de intervenção com o objetivo de ampliar conhecimentos sobre a produção musical indígena, estimulando a apreciação musical, a valorização, o respeito e exercitar a relação dos sons com o corpo e o espaço, reconhecendo os elementos duração, intensidade e andamento através da vivência musical ativa da canção indígena. Com base na habilidade e competências esperadas para elementos da linguagem na área de artes/música da BNCC:

(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (*games* e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais (Brasil, 2017, p. 209).

Com isso, conseguimos o aproveitamento de quase todos os alunos da turma, ficando de fora apenas três alunos que eram introspectivos e não quiseram participar das atividades, já tínhamos observado a falta de participação destes durante as aulas do professor Leandro. A partir dessa primeira experiência de intervenção, começamos a ter mais cuidado na hora de organizar os planos e sempre pensando nos alunos que não queriam participar, para que nas próximas aulas nós tivéssemos 100% da participação da turma.

Unidade 2 - Danças Populares Brasileiras

A temática da Unidade 2 foi Danças Populares Brasileiras, devido a um problema com a energia da escola nas datas de intervenções, tínhamos apenas 40 minutos para realizar nossas intervenções, o que prejudicou o andamento das atividades planejadas. A partir de uma atividade desenvolvida nas aulas de Estágio Supervisionado do Curso, observamos como a música e as danças do Brasil são ricas em diversidade, assim resolvemos utilizar esse conhecimento do estágio como inspiração para realizar as atividades dessa unidade, Imagem 5.

Mostramos um mapa do Brasil e pedimos para que eles falassem quais danças eles acham que faziam parte de cada região, alguns alunos acertaram de algumas regiões. A seguir, apresentamos fichas com exemplos musicais, compositores e danças que caracterizam aquele estado.

Imagem 5 - Recorte de algumas fichas do Mapa da Diversidade Cultural Brasileira

Mapa da Diversidade Brasileira		Mapa da Diversidade Brasileira		Mapa da Diversidade Brasileira	
Região: Norte	Norte	Região: Norte	Norte	Região: Norte	Sul
Estado: Roraima	Roraima	Estado: Roraima	Acre	Estado: Roraima	Santa Catarina
Capiral:	Boa Vista	Capiral:	Rio Branco	Capiral:	Florianópolis
Música	Cruviana	Música	A Rã	Música	Coração da Terra
Compositor	Neuber Uchoa	Compositor	João Donato	Compositor	Ana Paula da Silva
Bônus	Parixara	Bônus	Kanarô	Bônus	Entrada (Boi)
Album	Kanaw wa u	Album	Yuanawa	Album	Ass. Moradores
Dos povos Makuxi/Wapichana são uma oração de agradecimento à terra, aos alimentos, aos animais, à natureza como um todo e a união		"Kanarô" é uma espécie de pássaro que para os Yawanawá significa muita saudade, saudade demais, daquelas de doer, fazer chorar.		A dança do Boi de Mamão é a brincadeira mais cultivada da região, principalmente nas regiões litorâneas, sendo de origem portuguesa.	
Mapa da Diversidade Brasileira		Mapa da Diversidade Brasileira		Mapa da Diversidade Brasileira	
Região: Norte	Norte	Região: Norte	Norte	Região: Norte	Sul
Estado: Roraima	Amazonas	Estado: Roraima	Rondônia	Estado: Roraima	Rio Grande do Sul
Capiral:	Manaus	Capiral:	Porto Velho	Capiral:	Porto Alegre
Música	O Amazonês	Música	Eterna	Música	O Bêbado e o Equilibrista
Compositor	Nicolas Jr	Compositor	Gabriel	Compositor	Elis Regina
Bônus	Tic, Tic, Tac	Bônus	Noiadance	Bônus	Ala Pucha Tchê
Compositor	Braulino Lima	Album	Yuri Lorenzo	Album	Gauchos da Fronteira
A toada 'Tic Tic Tac' virou hit internacional na voz de Zezinho Corrêa, da Banda Carrapicho, que apresentou a cultura amazonense para o mundo.		O ritmo, que foi apelidado pelos portovelhenses de "noiadance". Marginalizado por vários a vertente de música eletrônica é pedida da capital ao interior.		O vanerão com sua vivacidade exige energia, tanto dos músicos e dançantes. Os passos devem ser executados em quatro movimentos: dois passos para a esquerda e dois para direita.	
Mapa da Diversidade Brasileira		Mapa da Diversidade Brasileira		Mapa da Diversidade Brasileira	
Região: Norte	Norte	Região: Norte	Norte	Região: Norte	Nordeste
Estado: Roraima	Pará	Estado: Roraima	Tocantins	Estado: Roraima	Maranhão
Capiral:	Belém	Capiral:	Palmas	Capiral:	São Luis
Música	Ai Menina	Música	Pequi Blues	Música	Corpo Sensual
Compositor	Lia Sophia	Compositor	Chico Chokolade	Compositor	Pablo Vittar
Bônus	Traieira	Bônus	Catira	Bônus	Na Ilha do Maranhão
Album	Bruno Lacerda	Album	Chico Lobo	Album	Tambor de Crioula
Taieira é uma manifestação da tradição africana, onde ocorre um encontro do sincretismo Gege Nagô com o catolicismo cristão.		A Catira é dançada em círculo. Aos pares, homens e mulheres bailam ao som do barulho produzido por suas mãos e pés, num sapateado compassado.		O tambor de crioula é uma forma de expressão de matriz afro-brasileira. Envolve dança circular, canto e percussão de tambores. É considerado referência de identidade e de resistência cultural dos negros	

Fonte: Silva, 2023⁶.

O Brasil é um país com uma imensa diversidade cultural, resultante de uma mistura de povos, tradições e influências ao longo de sua história. Trabalhar com manifestações artísticas e culturais menos conhecidas permite que os alunos entrem em contato com essa diversidade, valorizando e respeitando diferentes culturas e tradições.

No Ensino Fundamental – Anos Finais, é preciso assegurar aos alunos a ampliação de suas interações com manifestações artísticas e culturais nacionais e internacionais, de diferentes épocas e contextos. Essas práticas podem ocupar os mais diversos espaços da escola, espalhando-se para o seu entorno e favorecendo as relações com a comunidade (Brasil, 2017, p. 205).

Foi realizado uma apresentação das danças populares de cada região do Brasil (Norte/carimbó, Sul/fandango, Nordeste/quadrilha, Sudeste/samba, Centro-oeste/cururu) e suas características como movimentos, vestimentas, instrumentação, através de imagens com auxílio do Notebook relacionadas aos gêneros selecionados. Em seguida, dividimos

⁶ Quadro de informações: Região; Estado Brasileiro; Capiral (sic) Capital; Música; Compositor; Bônus; Álbum.

a turma em cinco grupos para conseguirmos apresentar os vídeos de uma dança de cada região. Cada grupo assistiu um vídeo de uma região e anotaram características da dança como vestimentas, instrumentos e movimentos corporais. Devido a redução no horário, a continuação dessa atividade ficou para a próxima aula. Então pedimos para que eles fizessem desenhos de alguma característica da dança do vídeo assistido, por exemplo, um chapéu de palha para mostrar a quadrilha.

Imagem 6 - Desenvolvimento da Atividade Mapa da Diversidade Cultural Brasileira



Fonte: Autora, 2023.

Dando continuidade a aula anterior, entregamos imagens das danças, uma para cada grupo, sendo que o grupo “A” pegou a imagem da dança em que o grupo “C” assistiu ao vídeo. Então pedimos para que algum grupo falasse sobre as características que haviam anotado do vídeo, para que o grupo que estivesse com a imagem correspondente colasse a sua imagem na região no mapa de onde essa dança tem fortes influências. Pedimos também para que colocassem os desenhos, mas apenas dois alunos fizeram.

Essas atividades foram realizadas em dois dias de intervenção com o objetivo de conhecer as danças populares de cada região e suas características, identificar os movimentos de cada dança e valorizar as diferentes culturas das regiões do Brasil.

Um profissional com formação em Dança tem mais ferramentas para selecionar, apresentar, contextualizar e discutir os diferentes conhecimentos das diferentes culturas e épocas, não só provendo acesso aos estudantes da educação básica, mas um acesso qualificado, dotado de uma potencialidade crítica que problematiza esses modos de dançar (Valle; Zancan, 2022, p. 5-6).

A Lei de Diretrizes e Base (LDB) 1996 divide o ensino de artes em quatro linguagens principais Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, assim foram desenvolvendo ao longo dos anos licenciaturas específicas para cada área, com a formação do profissional dotado de ferramentas contextualizadas para cada linguagem artística, porém os sistemas de ensino não realizam a contratação de profissionais para cada área, mas sim um único profissional que possa desenvolver as quatro linguagens na disciplina de artes. Essa situação acaba por gerar um déficit de formação cultural e de sensibilidade artística específica de cada linguagem que somente um profissional da área poderia desenvolver com os alunos.

Como não temos disciplinas específicas que trabalham com a dança no Curso de Linguagens e Códigos - Música, resolvemos desenvolver a Unidade 2 a partir da relação da Música com a Dança. As competências e habilidades principais previstas na BNCC e trabalhadas foram de Artes/Dança e Artes Integradas no objetivo de conhecimento Patrimônio Cultural:

(EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos...

(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (Brasil, 2017, p. 207-211).

As atividades dessa unidade foram satisfatórias, pois conseguimos a participação dos três alunos que não participavam de nossas aulas. Também conseguimos resultado no conteúdo, eles conseguiram diferenciar as características de cada dança e de cada região. A turma estava bem controlada e participativa. É importante frisar como a relação do estágio supervisionado fortaleceu nossa formação para atuação no PIBID neste momento, pois as orientações observadas e práticas vivenciadas neste semestre do estágio possibilitaram o pensar, refletir e vivenciar a diversidade cultural brasileira que em muitos momentos não temos acesso e nem os alunos da UI Célia Cristina.

Durante o estágio supervisionado, os futuros educadores são incentivados a refletir sobre suas práticas, identificar desafios e pensar em soluções, para ter essa experiência com estágio, participamos como ouvinte nas aulas do professor Jefferson que é da área de educação musical. No PIBID colocamos em prática as teorias e metodologias ativas estudadas durante o estágio supervisionado. Essa combinação cria uma ponte sólida entre o conhecimento teórico e sua aplicação prática, algo que é essencial para o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficaz.

Unidade 4 - Teatralidade brasileira

Na Unidade 4 trabalhamos a Teatralidade Brasileira, para encerrar o ano letivo, nós levamos as duas turmas do 7º ano A e B para o Prédio de Música do Centro de Ciências de São Bernardo. O objetivo foi trabalhar os jogos teatrais e musicais, levando os alunos a terem uma vivência ativa dessas linguagens.

Os Jogos Teatrais são muito importantes para a comunicação, pois, o medo da comunicação verbal pode prejudicar a aprendizagem. Esses jogos fomentam a necessidade de se comunicar, e através das outras expressões (corporal, facial, vocal) de ações, representações de situações e de conteúdos estudados, improviso e centrado no foco, as palavras surgem e com isso o diálogo acontece. A superação da timidez contribui para que o educando possa suplantar os seus limites e partilhar plenamente do conhecimento científico e cultural. Podem contribuir para o desenvolvimento da comunicação verbal e podem permitir que o diálogo, o questionamento, a crítica construtora e transformadora de situações de exclusão aconteça na sala de aula e fora dela (Andrade; Alcinda, 2019, p. 28).

Com essa finalidade, ao ar livre, desenvolvemos o jogo dos escravos de Jó com o corpo, em uma grande roda cantamos a música e realizamos a movimentação corporal pulando para o lado, para a frente e para trás. Ainda na área externa do Centro de Ciências de São Bernardo, fizemos o jogo do telefone sem fio com mímica, todos virados de costa um aluno vira e faz uma “frase com mímica” para o outro passar da forma que entendeu e assim os movimentos vão se modificando de acordo com a interpretação e a visualização dos alunos até chegar a última pessoa que deve mostrar para todos como a frase chegou até ela, foi uma atividade divertida e todos os alunos participaram, de volta para a sala realizamos diversas atividades como: identificação de personagens através de mímicas, percepção e reprodução de padrões sonoros no xilofone e memorização de objetos.

Para encerrar a intervenção, utilizamos a cinematografia, no auditório, com o filme “O menino que descobriu o vento”, tendo em vista que estávamos na semana da Consciência Negra, o filme é sobre um menino da mesma idade dos nossos alunos, pobre, negro, de Malawi na África, ele é inspirado na história real de William Kamkwamba.

Imagem 7: Atividades com Jogos Teatrais



Fonte: Autora (2023).

Sem dúvidas foi uma intervenção muito proveitosa e benéfica tanto para os alunos que vivenciaram diversas atividades práticas em um ambiente diferente do habitual, quanto para nós licenciandos que tivemos uma experiência e perspectiva diferente de como lidar com uma grande quantidade de alunos, utilizando metodologias ativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID contribuiu positivamente para minha formação, fazendo-me explorar e entender a docência na prática, pois tive a oportunidade de vivenciar a rotina como docente na educação básica enfrentando todos os desafios de ser professor de artes.

Durante esse percurso, foram desenvolvidas várias atividades de música e as demais linguagens artísticas, e isso foi de extrema importância durante esse processo, pois aprendi a trabalhar a interdisciplinaridade entre as linguagens tendo a música como base para todas as unidades. Em nossos planejamentos estudamos as temáticas e colocamos as ideias em prática durante as reuniões em uma espécie de “ensaio” para possíveis ajustes com o Coordenador do Programa, além disso, também participamos como ouvinte na disciplina de estágio supervisionado estudando metodologias ativas, esses estudos de práticas nos possibilitaram ter mais confiança na hora de aplicar o plano na sala de aula.

A prática no PIBID, fortalecida pelas vivências e orientações do estágio supervisionado, capacita os futuros docentes a desenvolverem práticas pedagógicas que realmente atendam às necessidades dos alunos, especialmente em contextos do ensino de arte da educação básica no interior do Brasil.

O futuro professor necessita de contato direto com a sala de aula e com os alunos, e isso é o que o PIBID proporciona, a vivência da teoria e da prática. A realização do Programa traz benefícios tanto para o professor quanto para os alunos, pois é um processo colaborativo onde ambos estão vivenciando experiências enriquecedoras. Levar a música como objeto de estudo para a sala de aula, interligando-a às outras linguagens artísticas, trabalhando parâmetros do som, movimentação corporal, diversidade cultural, entre outros, foi muito importante e logo pôde ser notado o desenvolvimento dos alunos durante cada intervenção.

Este relato mostra o cotidiano da sala de aula e proporciona aos futuros educadores por meio dessa experiência, a oportunidade de compreender os desafios reais da docência em arte na rede pública no interior do Brasil.

O PIBID proporcionou uma experiência com a docência que prepara desde a forma correta de fazer um plano de aula pensando na turma e em cada aluno, até como aplicá-lo da melhor forma possível. Todos os desafios enfrentados durante o Programa, serviram como aprendizado para minha formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, A. (2019). Prática do jogo teatral no 2º ciclo: ensino básico obrigatório Cabo Verde (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo). http://repositorio.ipv.pt/bitstream/20.500.11960/2247/1/Alcinda_Andrade.pdf
- Brasil. (2017). Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Cantos da Floresta. (s.d.). Po Hamék: bate palma, bate o pé (krenak). <https://www.cantosdafloresta.com.br/audios/po-hamek/>
- Capozzolo, A. M., Pinheiro, R., & Gomes, M. P. (2013). Experience, knowledge production and health education. *Interface (Botucatu)*, 17(45), 357–370. <https://www.scielo.br/j/icse/a/xccQjhYkr8NZZLPXYrf9mpg/abstract/?lang=pt>
- Costa, L. S. (2023). Planejamento das aulas do 7º ano da Unidade Integrada Prof.^a Célia Cristina. São Bernardo.
- Curcio, R. L., & Fávero, C. H. (2020). A importância do PIBID na formação e prática docente. *Revista de Educação*, 10(23). <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1345>
- Fonseca, J. J. S. (2022). Metodologia da pesquisa científica. UEC.
- Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente (19ª ed.). Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social (6ª ed.). Atlas.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2003). Fundamentos de metodologia científica (5ª ed.). Atlas.
- Muniz, M. L. (2018). Rumos de arte: ensino fundamental: anos finais: 7º ano. Editora SM.
- Morgado, E. M. G., Borges, R., & Nunes, A. (2023). Ludicidade expressivo-musical: reflexões sobre o desenvolvimento na infância. *ERAS | European Review of Artistic Studies*, 14(1), 22–35.
- Mussi, R. F. F., Flores, F. F., & Almeida, C. B. (2021). Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práxis Educacional*, 17(48), 60–77. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>

Silva, J. T. A. S. M. (2023). Mapa da Diversidade Cultural Brasileira [Atividade de apoio pedagógico à disciplina de Estágio Supervisionado II (Etapa 2), Curso de Linguagens e Códigos - Música]. Universidade Federal do Maranhão.

Silva, J. T. A. S. M. (2023). Planejamentos PIBID [Fotografia].

Valle, F. P., & Zancan, R. F. (2022). Dança na escola... Para quê? Revista Brasileira de Estudos da Presença, 13(1), 1–20. <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/123696>

A EXPOSIÇÃO AO CONCEITO DE AUDIÇÃO INTELIGENTE: UMA ABORDAGEM ANALÍTICA EM PESQUISA PÓS-DOCTORAL

Exposure to the concept of intelligent listening: an analytical approach in postdoctoral research

SILVA, Marco Aurélio Aparecido da⁷; & SILVA, Levi Leonido Fernandes da⁸

Resumo

O objetivo deste artigo, é verificar os resultados alcançados a partir da difusão do conceito, Audição Inteligente - AUIN, por nós cuidadosamente construído e validado em pesquisa, exposto e difundido em simpósios, congressos, colóquios e encontros científicos nacionais e internacionais durante o período de realização de estágio Pós-Doutoral, bem como sua aplicação num projeto de ensino instrumental para jovens de uma comunidade carente na cidade do Rio de Janeiro. O aporte metodológico da Triangulação Metodológica e Teórica, se mostrou mais adequado aos pressupostos da pesquisa uma vez que os conceitos de Tríade Adorniana Hipotética, Planos Hipotéticos de Audição e Audição Inteligente, foram articulados conjuntamente na análise empreendida. Apoiados nestes conceitos que conferem caráter de relevante significado para os estudos em educação musical, entendemos que tais conceitos devam ser democraticamente colocados à disposição como forma de retorno à sociedade do que é pesquisado e produzido pela comunidade acadêmica e científica. Concluimos que a apropriação conceitual de Audição Inteligente pela comunidade acadêmica e para os alunos de música é significativa e de relevância para que o processo de educação sonora se consolide ou ao menos, desperte um “olhar” mais atento a esta temática em toda sua solidez.

Abstract

The objective of this article, is to verify the results achieved from the dissemination of the concept, Intelligent Hearing - AUIN, carefully constructed by us and validated in research, exposed and disseminated in symposiums, congresses, colloquiums and national and international scientific meetings during the period of implementation. post-doctoral internship, as well as its application in an instrumental teaching project for young people from a poor community in the city of Rio de Janeiro. The methodological contribution of the Methodological and Theoretical Triangulation proved to be more adequate to the research assumptions since the concepts of Hypothetical Adornian Triad, Hypothetical Hearing Plans and Smart Hearing were articulated together in the analysis undertaken. Supported by these concepts that give a character of relevant meaning for studies in music education, we understand that such concepts should be democratically made available as a way of returning to society what is researched and produced by the academic and scientific community. We conclude that the conceptual appropriation of Smart Hearing by the academic community and for music students is significant and of relevance for the sound education process to be consolidated or at least, to awaken a "closer look" to this theme in all its solidity.

Palavras-chave: *Ensino de Música; Indústria Cultural; Paisagem Sonora; Audição Inteligente.*

Key-words: *Music Education; Cultural Industry; Soundscape; Smart Hearing.*

Data de submissão: julho de 2024 | **Data de publicação:** setembro 2024.

⁷ MARCO AURELIO APARECIDO DA SILVA – Universidade Federal do Maranhão, BRASIL. Email: marcoareliomusica@icloud.com

⁸ LEVI LEONIDO FERNANDES DA SILVA – UTAD & CITAR Universidade Católica Portuguesa, PORTUGAL. Email: levileon@utad.pt

INTRODUÇÃO

Esta investigação, em nível de Pós-doutoramento, teve por objetivo verificar os resultados alcançados a partir da difusão do conceito *Audição Inteligente - AUIN*, por nós cuidadosamente construído e validado em pesquisa, exposto e difundido em simpósios, congressos, colóquios e encontros científicos nacionais e internacionais durante o período de realização desta pesquisa, bem como, sua aplicação num projeto de ensino instrumental para jovens de uma comunidade carente na cidade do Rio de Janeiro, Brasil.

Na intrínseca relação que se estabelece entre arte e sociedade, constatamos que a música sempre esteve ligada ao seu tempo e ao seio social como um todo. O compositor, o músico, através de seu fazer artístico, de suas idiossincrasias, transfere para sua produção musical o que seu tempo social lhe lega, assim sua arte torna-se indissociável de sua relação com seu cotidiano, mesmo que, através desta arte, ele procure afastar-se de sua realidade ou da experiência em que esta realidade lhe apresenta.

Inicialmente propusemos a este estudo a elaboração de uma série de três artigos a tecer reflexões acerca do conceito *Audição Inteligente* e sua interface com o que chamamos de *Tríade Adorniana Hipotética - TAH* e de *Planos Hipotéticos de Audição - PHA*, partindo do prisma da Educação Musical. Contudo, percebemos que poderíamos mais e, para além das publicações, aprofundamos o estudo em torno do entendimento **se o acesso ao conceito, *Audição Inteligente*, contribui para tomada de consciência do ambiente sonoro por parte da comunidade acadêmica e de jovens estudantes de música.** Isto conferiu características de investigação científica mais aprofundada e sistêmica.

Percebemos em nosso percurso de investigação que, quando atribuímos a outrem a responsabilidade de escolher por nós o que ouvir, abrimos mão do nosso direito ao “discernimento auditivo” e, para além disto, passamos uma “procuração” com autonomia para que os “managers” instituem um mercado de consumo com regras próprias que serão impostas à sociedade. De fato, isto de nada contribui para a música enquanto arte e manifestação do espírito e, menos ainda, para o ensino de música em suas especificidades e, embora a atividade musical esteja presente em praticamente toda estrutura social humana e o sentido da audição estar na maior parte do tempo alerta, a acuidade sonora parece não ser área de estudos a ser contemplada pelo ensino de música.

Dessarte, buscando dar prosseguimento ao processo de construção do conhecimento acerca da temática da acuidade sonora, propomos a presente investigação a entender **se o conceito, *Audição Inteligente*, contribui efetivamente para reflexões quanto ao ensino de música no sentido de uma mudança de paradigmas para a educação sonora.**

Passamos a estabelecer o Estado da Arte.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO - “ESTADO DA ARTE”

É o Estado da Arte de um trabalho científico, estabelecer o que se tem produzido sobre um determinado tema ou assunto, ou seja, o que efetivamente se sabe sobre algo, sobre uma teoria, sobre uma área de saber. É em si, o “Estado do Conhecimento”. Desta forma, procurando estabelecer o conhecimento acerca do conceito, *Audição Inteligente*, nos debruçamos, mesmo antes da construção conceitual em tela, a saber o que tínhamos sobre o assunto como conhecimento estabelecido e comprovado. Como nossa questão de investigação, pressupõe a apropriação e difusão de tal estrutura conceitual, necessário se faz perceber o que dele temos posto como conhecimento.

Nosso estudo faz, em si, uma interface entre música, educação e ambiente e percebemos esta tríade como indissociável.

Há muito tempo o compositor se apropria da paisagem sonora como mote para sua produção artística, contudo foi Schafer, por volta da década de 1970, no Canadá, que cunhou o conceito de Paisagem Sonora em que baseamos nossos estudos desde o Mestrado. Segundo Schafer (1991), a paisagem sonora é formada por todo e qualquer som que se propaga por um determinado ambiente, sendo assim, a percebemos em constante mudança e a poluição sonora, parte integrante de nossa paisagem sonora, está presente no cotidiano da sociedade, inclusive por onde a música se constrói; a falta de atenção a esta realidade, traz sérios problemas para a vida, a arte e saúde do ser humano. Ele nos mostra que: “A poluição sonora ocorre quando o homem não ouve cuidadosamente. Ruídos são os sons que aprendemos a ignorar” (2001, p.18).

No que chamamos de *Planos Hipotéticos de Audição - PAH* e na *Tríade Adorniana Hipotética - TAH*, fundamentados em Copland e Adorno, entendemos como o panorama de audição musical se processa atualmente. Percebemos então, que estudos relacionados as audições seletivas têm preocupado pesquisadores de relevância já há bastante tempo, entretanto, na construção do conceito fomos além dos estudos por eles empreendidos.

Percebendo a importância existente num conceito que contribua para estudos sonoros, privilegiando o entendimento da relação entre paisagem sonora, ambiente sônico e ensino de música, nos colocamos à pesquisa acerca da existência de tal abordagem conceitual. Assim, percebemos que o conceito de audição que propúnhamos não possuía precedentes em educação musical, pelo menos, não com a acepção pretendida.

O conceito que propusemos e construímos, *Audição Inteligente – AUIN* – é, articulado ao conceito *adorniano* de indústria cultural e aos planos de audição propostos por Adorno e Copland, partindo do princípio de autonomia e respeito auditivo.

A escuta consciente é confundida com um comportamento frio e extrinsecamente reflexivo diante da música. Com ímpeto, o tipo emocional opõe-se às tentativas de ensinar-lhes uma escuta estrutural – talvez, com mais impetuosidade que o consumidor cultural, que, por fim, estaria disposto a isto por amor à cultura (ADORNO, 2011, p. 68).

Há a necessidade de desenvolvimento da sensibilidade auditiva de forma ampla, assim poderemos de forma “inteligente” selecionar os sons que queremos ouvir, preservar ou eliminar de nosso convívio. O ser humano pouco atento aos sons que houve é como alguém que enxerga mais não vê e nós educadores, temos uma tarefa maior do que ensinar rudimentos teóricos sobre nossa arte ou ciências. Desta forma, percebemos que para a Educação Musical, nos dias atuais, em seus estudos e aplicações, o conceito, *Audição Inteligente*, não encontra precedente científico.

O conceito de audição que construímos tem, na filosofia *adorniana* e na proposta de educação musical *schafeneriana*, fundamento inerentemente heurístico e é, em si, um conceito dialético, pois que (...) se o que é real entrou nos conceitos, neles se legitima e os fundamenta de modo inteligente” (ADORNO, 2010, p.21).

A *Audição Inteligente*, que propomos a estudar se traduz no arcabouço sonoro e educativo da prática auditiva, seja ela musical ou não. A *Audição Inteligente*, se dá quando o ouvinte, a partir de sua própria tomada de consciência, coloca em uso seu poder de “discernimento auditivo”; quando o ouvinte é capaz de selecionar o som que será processado pelo órgão auditivo, ouvindo o que selecionou para ouvir. Obedecendo ao planejado em nossos objetivos específicos no que tange a estabelecer o **Estado da Arte**, sabendo que o Estado da Arte é o Estado do Saber sobre assunto determinado, constatamos que para o desenvolvimento da acuidade auditiva integrante da proposta conceitual, a comunidade acadêmica necessita se apropriar de tal proposta, o que evidenciamos ser ainda praticamente inexistente.

2. METODOLOGIA

A partir do axioma proposto, difundindo o conceito, *Audição Inteligente*, entendendo como o acesso e tal apropriação conceitual se dá na comunidade acadêmica e percebendo seus contributos para ensino de jovens alunos de música, evidenciou-se que o aporte metodológico de Triangulação Metodológica e Teórica, com matriz qualitativa, seria o mais adequado às nossas necessidades de investigação.

Portanto, nele nos apoiamos cientificamente. “A pesquisa qualitativa é útil para identificar conceitos e variáveis relevantes (...)” (GOLDENBERG, 2003, p.63) e assim, se presta de forma harmônica aos objetivos propostos na pesquisa.

Como descrito na introdução deste trabalho, inicialmente propusemos a este estudo a elaboração de uma série de três artigos a tecer reflexões acerca do conceito, *Audição Inteligente - AUIN*, e sua interface com o que chamamos de *Tríade Adorniana Hipotética - TAH* e de *Planos Hipotéticos de Audição - PHA*. Tais artigos seriam publicados com o objetivo de difusão do conceito construído no Doutorado. Após percebemos que poderíamos mais e, estabelecermos outras bases para a pesquisa em tela, para além das publicações, propusemos uma problemática que nos possibilitou a mudança de abordagem metodológica que, a princípio seria de pesquisa bibliográfica e aqui passa para Triangulação Metodológica e Teórica, com matriz qualitativa, por melhor se adequar ao proposto no problema de investigação.

São grandes as possibilidades e há um sem número de aportes metodológicos que podem parecer interessantes para a trilha do conhecimento numa pesquisa científica, porém a escolha deve ser feita com cuidado e critério metodológico para que o resultado planejado seja alcançado.

A triangulação supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância. Torna-se ainda mais produtiva se diversas abordagens teóricas forem utilizadas, ou ao menos consideradas, para a combinação de métodos.” (FLICK, 2009, p. 32).

Neste aporte metodológico há, harmonicamente, como triangular entre pesquisa bibliográfica, abordagem conceitual e pesquisa de campo. Tais reflexões são alimentadas por vasta revisão bibliográfica, destacando-se, como teóricos principais, Adorno, Copland e Schafer e se enquadra na Triangulação Teórica.

A Triangulação, segundo Cunha, “Consiste esta metodologia de investigação numa forma de observação do mesmo fenómeno a partir de três ou mais pontos diferentes(...) (2009, p. 91), traduzindo-se assim, em caminho profícuo para a investigação proposta aqui, por se tratar de trabalho de cunho teórico e prático.

Entendendo que, na triangulação pela teoria, nos utilizamos um conjunto de teorias para interpretar os mesmos dados, percebemos que, na escolha do procedimento metodológico da Triangulação com padrão qualitativo, na articulação teórica entre *Audição Inteligente – Auin* –, *os Planos Hipotéticos de Audição - PAH* e na *Tríade Adorniana Hipotética - TAH*, seja o mais adequando às nossas pretensões de pesquisa.

3. DIFUSÃO TEÓRICA

Passamos aqui, a descrever onde efetivamente o conceito, *Audição Inteligente*, foi apresentado como nova teoria para, na fase de análise dos dados, passarmos a entender os resultados da exposição proposta.

3.1. *Exposição ao Conceito Proposto - AUIN*

O conceito, *Audição Inteligente*, cuidadosamente construído por nós e validado em pesquisa recente de Doutorado, tem fundamento heurístico e se configura como um conceito dialético, pois se baseia em princípios fortemente teóricos originados na prática docente no ambiente de ensino de música, sobretudo e primordialmente, no Brasil.

O declínio da música na escola (no Brasil) afastou o educador musical, criando-se um vale entre música praticada na época precedente à lei 5692/71 e a não-música da escola atual. Algumas coisas logo se evidenciam ao ouvido atento: muitos professores da escola não sabem mais cantar ou tocar um instrumento. Alunos e professores têm um referencial musical quase único, que lhes é imposto pelos meios de comunicação. Hábitos de escuta e prática musical foram abandonados e já não fazem parte da vida escolar (FONTERRADA, 2008, p. 14).

Durante décadas a fio, fomos privados, no Brasil, do ensino de música que, como propunha Villa-Lobos, deveria ser acessível a todos, alunos, professores, pais, comunidade e meio social como um todo. Para ele,

O canto coletivo, com seu poder de socialização, predispõe o indivíduo a perder no momento necessário a noção egoísta de individualidade excessiva, integrando-o na comunidade, valorizando no seu espírito a idéia da renúncia e da disciplina ante o imperativo da comunidade social [...] a música é um elemento básico e insubstituível na formação espiritual de um povo. A sua função não se limita à importância de formação estética, mas assume um caráter eminentemente socializador (VILLA-LOBOS, 1991, pp. 114-15).

Partindo deste ponto, percebemos que a Indústria Cultural e seu poder avassalador de mercado, passou a ditar as regras do que a sociedade deveria eleger como “bom para o consumo”, como se arte pudesse ser puro objeto de compra e venda.

Percebemos em nosso estudo que, com o “olhar” atento para a acuidade sonora tem início às portas do século XXI que, sem preparo auditivo, seja este apreciativo ou não, o mercado de consumo, a indústria cultural, se aproveita da autoalienação a que se submete o ouvinte desatento, assim, o “(...) elemento da aparência estética, o afastamento da arte em relação à realidade empírica, é restabelecido nos *hits* na medida em que, na efetiva economia psíquica, a aparência faz as vezes daquilo que é realmente denegado aos ouvintes” (ADORNO, 2011, p. 94).

Desta forma, a busca pela construção conceitual que proporcionasse ao menos refletir sobre esta questão, nos pareceu urgente e de relevância extrema para os estudos e propostas em educação musical em meu país. Adorno nos diz que: "A tendência ao vício é inata às constituições sociais e não pode ser facilmente reprimida" (2011, p. 77), portanto, não é tarefa das mais simples o fomento de uma escuta mais atenta por parte da sociedade contemporânea; assim como, não é tarefa simples levar nossos pares, educadores musicais, a compreensão de que a escuta sensível é fase inicial do processo de musicalização social ou que a audição seletiva faz-se necessária anteriormente ao ensino musical sistêmico propriamente dito; e mais ainda que, *Audição Inteligente*, pode e deve ser desenvolvida socialmente mesmo que não diretamente ligada a audição apreciativa ou musical. Na busca pela construção, consolidação e, por conseguinte, fundamentação teórica que sustentasse nossas pretensões investigativas, procuramos estabelecer as bases conceituais que, em suas tangências e possíveis convergências científicas, contribuíssem efetivamente ao que nos propomos. Entendendo que os conceitos representam uma ideia, uma abstração. Ander-Egg, nos diz que:

(...) conceitos são abstrações, isto é construções lógicas elaboradas pelo cientista, de tal forma que podem captar ou aprender um fato ou fenômeno por eles representados (simbolismo lógico), expresso através de um sinal conceitual (simbolismo gramatical) (In LAKATOS e MARCONI, 1986, p. 99).

Como descrito acima, o conceito, *Audição Inteligente*, que cunhamos e neste trabalho, buscamos tornar ao menos acessível, tem fundamento dialético na forma como nasce. Traduzindo aqui o conceito, é, *Audição Inteligente*, o próprio discernimento auditivo visto que se traduz no arcabouço sonoro e educativo da prática auditiva, musical ou não e acessível a toda a sociedade.

Roederer nos mostra que,

A audição confere uma vantagem para sobrevivência: a interpretação da informação acústica oferecida pela linguagem e pelo ambiente tem uma importância biológica fundamental (...) A música pode ser um subproduto bastante natural da evolução da fala e da linguagem (2002, pp. 33-4).

Desta forma, partimos a apresentá-lo em simpósios, congressos, colóquios, nacionais e internacionais, durante período de realização de nosso estágio pós-doutoral (2017/2 a 2019/2), com o objetivo de expor o conceito e verificar qual seria a acolhida a ele por parte da comunidade acadêmica, entendendo se acesso ao conceito, *Audição Inteligente*, contribui para tomada de consciência acerca do ambiente sonoro por parte da comunidade acadêmica, bem como, perceber qual seria a aplicação do conceito diretamente inserido no planejamento de um projeto de ensino de música, contribuindo assim, para um saber novo que se apresenta neste estudo pós-doutoral.

3.2. *Eventos científicos e exposição conceitual*

Tornar acessível o conceito *AUIN* para a comunidade acadêmica a fim de que, uma vez ocorrida a apropriação conceitual, ele possa ser amplamente discutido e aplicado aos planos de aulas de música e a políticas efetivas de educação musical, foi o esforço empreendido na apresentação do trabalho em encontros científicos internacionais.

Apresentamos 4 artigos, que foram publicados em livro, anais, atas e revistas indexadas, além de 3 resumos, e outros 2 no prelo⁹, para publicação em livro de resumos dos encontros científicos.

A exposição conceitual proposta, foi realizada de forma profícua atendendo aos objetivos inicialmente propostos de difusão da teoria e também, aos novos objetivos evidenciados a partir do aprofundamento científico que a pesquisa apontou.

3.3. *Ensino de Música*

Seguindo o planejado para a difusão teórica e conceitual proposta, pudemos colocar em prática nossos pressupostos teóricos em um projeto de ensino de música instrumental numa instituição de Educação Básica, que atua no complexo de comunidades em Copacabana, Rio de Janeiro, Brasil.

O projeto teve início em agosto de 2017, com o intuito de formar uma orquestra com jovens que jamais tocaram algum instrumento sinfônico.

Percebendo o universo sonoro caótico em que os jovens estavam inseridos, colocamos os pressupostos da ecologia sonora, pressupostos estes contidos no cerne do conceito, *Audição Inteligente*, que propomos, a partir do acesso ao material sonoro antes mesmo de ensinar rudimentos de teoria da música. Desta forma, implementamos um projeto de “Escuta” desenvolvido a partir dos *Planos Hipotéticos de Audição - PHA*, da *Tríade Adorniana Hipotética - THA* e do conceito, *Audição Inteligente - AUIN*, através da prática instrumental sinfônica. Tudo isso de forma sonora e perceptiva, sem nenhuma abordagem teórica por parte dos alunos, pelo menos, de forma consciente.

O universo sonoro em suas especificidades, timbres instrumentais, sons corporais, atenção aos níveis de dB(A) seguros e confortáveis ao ser humano, foi nosso foco no plano de ensino, sempre a partir da teoria evidenciada em nosso estudo científico.

⁹ Os resumos estão descritos nos subtópicos 5.2 e 5.3.

Os instrumentos utilizados foram:

Violinos, violas, violoncelos, contrabaixo, flauta transversal, flauta doce (soprano, contralto, tenor e baixo), saxofone alto e tenor, trompete, trompa, trombone, tuba e de forma lúdica, prática de orquestra.

O projeto seguiu durante todo o período deste estágio pós-doutoral, descrito e analisado efetivamente, na fase de análise e discussão dos resultados deste artigo científico.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Passando à análise dos dados recolhidos na pesquisa e, por conseguinte, à discussão de seus resultados, estabelecemos as categorias de análise que, inicialmente, foram descritas como nossos objetivos específicos, desta forma, vamos uma a uma tecendo nosso olhar analítico.

São agora nossas categorias de análise: **o Estado da Arte, a difusão do conceito, *Audição Inteligente*, o entendimento de como o acesso e apropriação conceitual, *Audição Inteligente* se dá na comunidade acadêmica, o entendimento dos contributos conceituais para ensino de música para jovens.**

Sabendo que o **Estado da Arte**, busca estabelecer o que se sabe sobre determinado assunto e é em si, o “Estado do Conhecimento”, percebemos que nosso conceito - *AUIN* -, como fundamentamos e construímos, não encontra, com a aceção pretendida, precedentes em estudos de educação musical, **se traduzindo em saber novo** que necessita ser apropriado pela comunidade científica e acadêmica, para que possa integrar os planos de aula de nossos professores e chegar aos alunos como nova forma de construção do saber.

Entender **como o acesso e apropriação conceitual, *Audição Inteligente* se dá na comunidade acadêmica**, foi o próximo passo a ser dado, traduzido num dos objetivos específicos deste trabalho científico. Contudo, para que isso fosse possível e mensurável, deveríamos nos utilizar de outro passo, também descrito inicialmente como objetivo específico; é ele a **difusão do conceito propriamente dito**. Sendo assim, passamos a destacar os 4 artigos apresentados e publicados em livro, anais, atas, revistas e periódicos indexados, como propúnhamos inicialmente, tecendo breve relato de como o processo se deu.

Artigo 1 - “Audição inteligente, inclusão ao universo musical pela educação a distância: uma proposta exequível”¹⁰.

Este artigo não foi apresentado em evento científico, mas foi aceito e publicado no Livro: “FORMAÇÃO E SUPERVISÃO: Técnicas, abordagens e experiência no Ensino a Distância” que reuniu artigos do mundo todo em torno da EaD e suas possibilidades. Aqui, passamos ao entendimento de como o conceito, Audição Inteligente, contribui para ações de inclusão ao ensino de música por parte da sociedade. Neste instante, se faz oportuno fixar o conceito que estamos tratando: É, a Audição Inteligente, o próprio discernimento auditivo. Foi tão relevante o impacto desta publicação que, o curso planejado a partir deste artigo científico, foi aprovado na Universidade Federal do Maranhão, RESOLUÇÃO Nº 3.385-CONSEPE, 09 de abril de 2024, e está em fase de implementação.

Artigo 2 - “Da tríade adorniana hipotética - TAH - aos planos hipotéticos de audição - PHA: reflexões sobre o conceito de audição inteligente”¹¹.

Neste trabalho, apresentado no I Simpósio Internacional de Investigação em Arte, no Instituto Politécnico de Viseu, Portugal, buscamos explicitar a forma como o conceito proposto, *Audição Inteligente*, foi construído, ou seja, trazendo as sólidas bases em que estão fundamentadas. As convergências entre as ideias de Adorno e Copland, em triangulação teórica evidenciada nesta pesquisa de pós-doutoramento, no que se refere a construção do conhecimento e dos processos hipotéticos de audição humana, com nossa teoria conceitual são ao mesmo tempo amplas e de fino ajuste. A *tríade adorniana hipotética* - esclarecimento, liberdade e razão -, os *planos hipotéticos de audição* - indiferente, geral, significativo e consciente -, e a *audição inteligente* proposta, convergem no sentido de que são abstrações com características heurísticas. A descoberta de novas terminologias e forma de pensamento são ricamente expostas em tais teorias assim, a difusão de tais pensamentos e abordagens conceituais se fazem prementes. Tornando acessível tais convergências e destacando as possibilidades de apropriação do saber para o ensino efetivo de música, nosso trabalho teve boa recepção, mesmo que os colegas europeus, vivenciem realidade distinta da vivida no Brasil, onde o estudo deve ter mais ressonância.

¹⁰ Publicado em 2017, no Livro: FORMAÇÃO E SUPERVISÃO: técnicas, abordagens e experiência no Ensino a Distância. Na European Review of Artistic Studies, Portugal. Com registro de ISSN 1647-3558 e de ISBN 978-989-54004-0-9.

¹¹ Apresentado em 2017, no I Simpósio Internacional de Investigação em Arte, no Instituto Politécnico de Viseu, Portugal. Publicado na| EUROPEAN REVIEW OF ARTISTIC STUDIES, em Livro de Atas com registro de ISSN 1647-3558 e ISBN: 978-989-95781-9-7.

Artigo 3 - “O ensino de música e sua relação com a paisagem sonora como instrumento na construção de uma audição inteligente”¹².

Este trabalho foi apresentado no I Simpósio Internacional de Investigação em Arte, mas num ambiente diferente; na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal, onde tratamos da indissociável relação existente entre música e ambiente, buscando o entendimento do lugar que a educação musical ocupa frente ao caos sonoro a que estamos expostos no cotidiano social. Nos debruçamos sobre o conceito de indústria cultural, cunhado por Adorno e Horkheimer, por volta de 1943, estabelecendo raciocínio analítico com o conceito de paisagem sonora inaugurado por Schafer. Neste estudo, descrevemos nossa pesquisa de campo realizada junto ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Ecologia Sonora - GEPES e tecemos breve relato dos resultados à luz da teoria proposta.

Artigo 4 - “Da tríade adorniana hipotética - TAH - aos planos hipotéticos de audição - PHA: reflexões sobre o conceito de audição inteligente - AUIN”¹³.

O artigo que, já foi referido acima, foi selecionado para apresentação em outros três eventos internacionais, cito: X SIMPÓSIO INTERNACIONAL de MUSICOLOGIA - na ESCOLA DE MÚSICA UFRJ, Rio de Janeiro, na 4ª Conferência Internacional de Educação Musical de Sobral-CE, Fortaleza, Brasil e Seminários de Investigação em Ensino, Formação e Criação Musical. X Festival de Música Piaget, Viseu, Portugal. Este trabalho tem sido objeto de muito interesse e foi revisado para cada nova exposição, objetivando assim, séria reflexão nas formas de abordagem da episteme proposta. Destacamos, que este artigo foi apresentado, também, no I Colóquio de Teoria Crítica do Recife, na Universidade Federal de Pernambuco, Brasil, em 2019. O que se torna relevante em mais esta comunicação, é que ela decorre em um colóquio eminentemente filosófico e território bem ocupado por pesquisadores dedicados aos estudos adornianos de Teoria Crítica. Adorno é um de nossos estudiosos mais relevantes a fundamentar nossa teoria; era filósofo e músico, contudo, sua produção filosófica é o que o destaca no seio acadêmico, sendo ele um dos fundadores da Escola de Frankfurt. Para nossa felicidade, tivemos acolhida de nossa

¹²Apresentado em 2017, no I Simpósio Internacional de Investigação em Arte, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal e publicado na EUROPEAN REVIEW OF ARTISTIC STUDIES, sob registro de ISSN 1647-3558 e de ISBN: 978-989-95781-9-7.

¹³ Artigo apresentado, também no IX SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE MUSICOLOGIA - “Música, Universidade e Socialização do Conhecimento” - Proposta: Estratégias discursivas na relação entre arte, cultura e ciência - na ESCOLA DE MÚSICA UFRJ, Rio de Janeiro, 2018, publicado em Livro de Resumos, sob o registro de ISBN 978-85-65537-15-5 e aceito para apresentação na 4ª CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL DE SOBRAL-CE, Fortaleza, Brasil. 2019. SEMINÁRIOS DE INVESTIGAÇÃO EM ENSINO, FORMAÇÃO E CRIAÇÃO MUSICAL. X FESTIVAL DE MÚSICA PIAGET. Proposta: Comunicação/Políticas culturais - Comunicação de pesquisa. Viseu, Portugal, 2019. Prelo para publicação,

teoria impressionantemente positiva, o que possibilitou contato com outros pesquisadores em artes como, cinema e teatro, a partir de nosso ponto de visão científica acerca da Indústria Cultural e seus resultados acadêmicos e científicos.

O artigo, “*Da tríade adorniana hipotética - TAH - aos planos hipotéticos de audição - PHA: reflexões sobre o conceito de audição inteligente - AUIIN*”, foi apresentado em mais dois eventos científicos internacionais sendo publicado no livro de resumos. São eles: IX SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE MUSICOLOGIA - “Música, Universidade e Socialização do Conhecimento” - Proposta: Estratégias discursivas na relação entre arte, cultura e ciência - ESCOLA DE MÚSICA UFRJ, Rio de Janeiro, em 2018 e Seminários de Investigação em Ensino, Formação e Criação Musical. X Festival de Música Piaget. Proposta: Comunicação/Políticas culturais - Comunicação de pesquisa. Viseu, Portugal, em 2019.

Seguindo a mesma perspectiva de resultados, a exposição teórica foi bem aceita, sendo o impacto significativo para novos estudos em educação musical, sobretudo na apresentação na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.

Partindo para a próxima categoria de análise que é **o entendimento dos contributos conceituais para ensino de música de jovens**, relatamos a atividade em projeto de ensino de música instrumental numa instituição de Educação Básica que atua num complexo de comunidades, em Copacabana, Rio de Janeiro, Brasil.

Em 2017, após conversa com a administração de uma instituição de ensino que atua no complexo de comunidades Pavão/Pavãozinho/Cantagalo, em Copacabana, Rio de Janeiro Brasil, aceitei o convite para conduzir o processo de criação de uma proposta musical que incluísse a formação de um corpo musical orquestral com jovens moradores deste complexo comunitário. Formar uma Orquestra com jovens que jamais tocaram algum instrumento sinfônico, tendo ainda um período tão curto de apenas 9 meses para tal, não é tarefa simples; muito ao contrário, é uma missão extremamente complexa no sentido moriniano que se traduz. Morin, contribui para o entendimento do termo "complexo" como abordamos nesta tese; Segundo ele, “(...) a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas (...)” (2011, p. 13). Assim, pensando no contexto sonoro que os jovens em questão estavam inseridos, e aqui destaco: tiros de fuzis, bailes funk, e extrema poluição sonora que a proximidade entre as habitações proporciona, percebi a oportunidade de planejar uma ação pedagógica, a partir do que o conceito, *Audição Inteligente*, nos lega, ou seja, discernimento auditivo e acesso ao

ambiente sonoro de forma a possibilitar uma tomada de consciência por parte da sociedade em questão.

Isto posto, vislumbrei a possibilidade de experimentar *in loco* a episteme perseguida em nossas atividades científicas.

Pensamos que a educação musical não deva ser planejada de forma desarticulada do ambiente social como um todo. O conteúdo e as ações entorno deste ambiente devem ser contextualizados e significativos; o ambiente onde estamos inseridos e influímos deve estar presente também no planejamento cotidiano do ensino de nossos educadores musicais, construindo assim, saberes de uma arte que se dá no tempo e não nos permite negligenciar o ambiente sonoro ao seu redor.

Se quisermos ouvir sons suaves, sons de pássaros, farfalhar de folhas ao vento, dentre outros, teremos que diminuir os sons das máquinas dos centros urbanos; isto é fato. Sendo assim, a música, de forma equilibrada em seu atento olhar para a qualidade sonora de nosso ambiente, pode nos dar a sensibilidade necessária para o desenvolvimento desta audição mais atenta.

Pensamos que nosso objetivo inicial de formação de um corpo instrumental, a partir de um projeto “Escuta atenta” desenvolvido a pelos dos *Planos Hipotéticos de Audição - PHA*, da *Tríade Adorniana Hipotética - THA* e do conceito, *Audição Inteligente - AUIN*, foi alcançado plenamente e tenha superado as expectativas.

Seguindo na análise e discussão dos resultados, chegamos através da Triangulação Metodológica e Teórica, ao momento de responder ao questionamento inicialmente proposto para este estudo.

A abordagem qualitativa, confere caráter de interação humanística e não necessita de dados estatísticos para que se tenha fidedignidade científica e metodológica. Portanto, a triangulação entre metodologias, nos deu a flexibilidade nos estudos, sem abrir mão do rigor científico no trato com os dados e sem que houvesse contaminação da amostragem.

Transitamos livremente pela abordagem bibliográfica, inerente a toda pesquisa científica, pela pesquisa de campo com observação participante e pelo apuro conceitual que é inerente as pesquisas filosóficas. Pudemos, ao mesmo tempo, nos utilizar da triangulação teórica que possibilitou o estudo de teorias diferentes na solidificação do conceito que construímos e validamos em pesquisa recente. É, em si a reflexão conceitual

que se fez entre os *Planos Hipotéticos de Audição - PHA*, de Aaron Copland, da *Tríade Adorniana Hipotética -THA*, de Theodor Adorno e do conceito, *Audição Inteligente - AUIN*, por nós pensado, a possibilidade de utilização da triangulação na coleta e análise dos dados aqui apresentados detalhadamente.

Buscamos nesta investigação respostas a entender se o acesso ao conceito, ***Audição Inteligente, pode contribuir para tomada de consciência do ambiente sonoro por parte da comunidade acadêmica e jovens estudantes de música e artes.***

Pela teoria, concluímos que, o conceito, *Audição Inteligente - AUIN* -, difundido neste trabalho em várias oportunidades de encontros científicos, é conceito relevante, trouxe surpresa positiva na exposição e necessita estar a disposição do saber acadêmico e científico para que possa ser acessado por nossos alunos, pais, escola, comunidade e a sociedade de forma ampla e irrestrita. Na busca pelo conhecimento científico, onde a filosofia, “(...) baseia-se no sentido consolidado no final do século XIX, como triunfo de um trabalho de pesquisa sólido sobre a ilusão dialético-especulativa(...) (ADORNO, 2015, p. 99), percebemos que a partir desta pesquisa, a busca pela audição proposta é fundamental para o desenvolvimento do ensino e pesquisa em música.

Pela prática aplicada ao projeto de música instrumental, concluímos que, por ser o pesquisador deste trabalho e, portanto, ter acesso ao conceito cerne do estudo, o saber chegou aos alunos que devem ser os principais atores envolvidos, e se mostrou eficaz para que propostas ligadas a acuidade sonora, não somente musical, mas do ambiente social como um todo, sejam exequíveis em todos sua concretude. Assim, é imprescindível que o professor de música tenha acesso e se aproprie da proposta conceitual e a coloque em prática em seu labor docente.

Portanto, através da ação metodológica e teórica, constatamos que, tanto no estudo empírico quanto na exposição teórica, o conceito, *Audição Inteligente*, contribuiu para tomada de consciência do ambiente sonoro sendo relevante e de vital importância para os objetivos traçados nesta pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS FUTURAS

Nossa pesquisa alicerçada nos pilares da metodologia de triangulação metodológica e teórica, refletiu e buscou convergências entre as ideias de Adorno e Copland, em triangulação teórica evidenciada nesta pesquisa de estágio Pós-Doutoral, no que se refere a construção do conhecimento e dos processos hipotéticos de audição humana.

Nossa teoria conceitual é, ao mesmo tempo, ampla e de fino ajuste. Assim, constatamos que a *tríade adorniana hipotética* - esclarecimento, liberdade e razão -, os *planos hipotéticos de audição* - indiferente, geral, significativo e consciente -, e a *audição inteligente* proposta, convergem no sentido de que são abstrações com características heurísticas. A descoberta de novas terminologias e forma de pensamento são ricamente expostas em tais teorias, assim, a difusão de tais pensamentos e abordagens conceituais se fazem prementes e foram alcançados os objetivos propostos, evidenciados nas exposições feitas em encontros científicos já relatados.

A triangulação metodológica que possibilitou o caminho, a forma científica de se chegar a termo entre a pesquisa bibliográfica, abordagem conceitual e pesquisa de campo, através da matriz qualitativa, contribuiu efetivamente para o planejamento e desenvolvimento prático no projeto de “Escuta atenta” - orquestra sinfônica -, empreendido a partir dos *Planos Hipotéticos de Audição - PHA*, da *Tríade Adorniana Hipotética -THA* e do conceito, *Audição Inteligente - AUIN*, junto aos jovens alunos de música de uma instituição de Educação Básica, em comunidade do Rio de Janeiro, Brasil.

Percebemos no desenvolvimento e análise da investigação proposta que, o ensino de música necessita de etapa anterior ao ensino sistemático; é essa etapa o desenvolvimento de uma audição cuidadosa e seletiva, ou seja, do desenvolvimento da acuidade sonora, como forma de educação sonora preparatória ao ensino musical. Willems, nos fundamenta no momento que “(...) advoga a necessidade de que o preparo auditivo se dê anteriormente ao ensino de um instrumento musical, pois a escuta é a base da musicalidade” (in FONTEERRADA, 2008, p.139).

A educação sonora, hoje, é preponderante para a formação das gerações vindouras, por conseguinte, para o estabelecimento de uma relação ecologicamente equilibrada socialmente e preparada para o ensino de música. Se torna imperativo “(...) ensinar sons antes de ensinar signos (...)” (PESTALOZZI *apud* FONTEERRADA, 2008,

p. 60) e somente através da educação sonora na educação musical, nossa sociedade será mais harmoniosa sonoramente falando. O novo educador musical, deve, portanto, repensar seu plano de aulas e acima de tudo, refazê-lo, colocando em primeiro plano a formação auditiva de seu alunado, de tal forma, “(...) o novo educador musical incentivará os sons saudáveis à vida humana e se enfurecerá contra os hostis a ela (...)” (SCHAFFER, 1991, p. 123).

Nossos objetivos específicos, passos trilhados na construção do entendimento acerca do problema de pesquisa proposto, possibilitou-nos constatar que, uma vez acessível, o conceito, *Audição Inteligente*, contribuiu de forma determinante para uma “audição atenta”, construída em nossos jovens músicos em formação. Portanto, para que isto possa ocorrer, a pesquisa mostrou-nos que os estudiosos no assunto necessitam se apropriar de tal conceito de forma a legar a sociedade seu amplo acesso.

Tendo a clareza de que esta investigação não se esgota, salientamos que, “Uma ideia ou teoria não deveria ser simplesmente instrumentalizada, nem impor seu veredicto de modo autoritário; deveria ser relativizada e domesticada” (MORIN, 2004, p.29). Assim, com humildade e rigorosa fundamentação teórica de interlocutores que nos iluminaram nessa busca pela construção do saber, concluímos que, o acesso ao conceito, *Audição Inteligente*, contribui efetivamente, para tomada de consciência acerca do ambiente sonoro por parte da comunidade acadêmica, jovens estudantes de música e artes e de toda a sociedade.

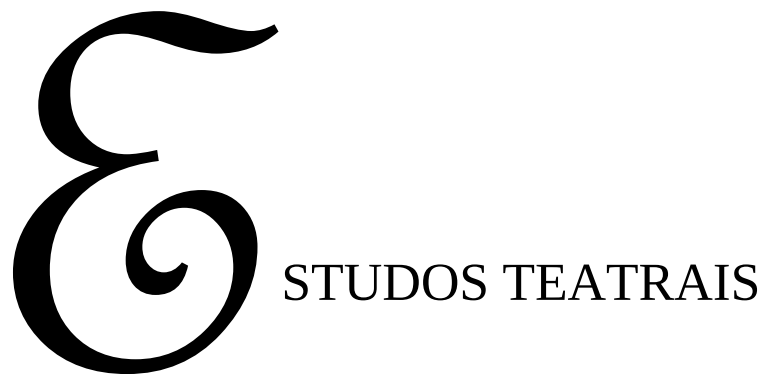
Como **perspectiva futura** e continuidade de nossos estudos, experimentações e pesquisas, destacamos o “Curso de Especialização em Docência da Música, área de concentração Educação Sonora” que, foi por nós planejado, está em fase de implementação e busca preencher uma lacuna de formação docente em artes, especificamente em música, no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. W. (1985). *Dialética do esclarecimento: Fragmentos filosóficos* (2006). Zahar.
- Adorno, T. W. (1990). *Teoria estética*. Martins Fontes.
- Adorno, T. W. (1995). *Educação e emancipação* (2006). Paz e Terra.
- Adorno, T. W. (2002). *Filosofia da nova música*. Perspectiva.
- Adorno, T. W. (2009). *Dialética negativa*. Jorge Zahar.
- Adorno, T. W. (2010a). *Kierkegaard: Construção do estético*. Editora UNESP.
- Adorno, T. W. (2010b). *Berg: O mestre da transição mínima*. Editora UNESP.
- Adorno, T. W. (2011). *Introdução à sociologia da música: Doze preleções teóricas*. Editora UNESP.
- Adorno, T. W. (2015a). *Para a metacrítica da teoria do conhecimento: Estudos sobre Husserl e as antinomias fenomenológicas*. Editora UNESP.
- Adorno, T. W. (2015b). *Ensaio sobre psicologia social e psicanálise*. Editora UNESP.
- Barraud, H. (1997). *Para compreender as músicas de hoje*. Editora Perspectiva.
- Copland, A. (1974). *Como ouvir e entender música*. Editora Artenova.
- Cunha, M. J. S. (2009). *Investigação científica: Os passos da pesquisa científica no âmbito das ciências sociais e humanas*. Ousadia.
- Earp, M. L. S. (2012). Observação. In L. G. Elliot (Org.), *Instrumentos de avaliação e pesquisa: Caminhos para construção e validação* (pp. 193–228). Walk Editora.
- Eco, H. (2003). *Como se faz uma tese* (18.^a ed.). Editora Perspectiva.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Artmed.
- Fonterrada, M. T. O. (2008). *De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação*. Editora UNESP.
- Gil, A. C. (2014). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Editora Atlas.
- Goldenberg, M. (2003). *A arte de pesquisar*. Editora Record.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (1986). *Metodologia científica*. Editora Atlas.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. Editora Atlas.

- Morin, E. (2004). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez.
- Morin, E. (2011). *Introdução ao pensamento complexo* (4.^a ed.). Editora Sulina.
- Nietzsche, F. W. (2004). *A origem da tragédia*. Centauro Editora.
- Roederer, J. G. (2002). *Introdução à física e psicofísica da música*. Editora da Universidade de São Paulo.
- Schafer, R. M. (1991). *O ouvido pensante*. Fundação Editora da UNESP.
- Schafer, R. M. (2001). *A afinação do mundo*. Fundação Editora da UNESP.
- Schafer, R. M. (2009). *Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons* (2011). Melhoramentos.
- Silva, M. A. A., & Silva, L. L. F. (2017). Audição inteligente, inclusão ao universo musical pela educação a distância: Uma proposta exequível. In *Formação e supervisão: Técnicas, abordagens e experiência no ensino a distância*. European Review of Artistic Studies.
- Silva, M. A. A., & Silva, L. L. F. (2017). Da tríade adorniana hipotética – TAH – aos planos hipotéticos de audição – PHA: Reflexões sobre o conceito de audição inteligente. *European Review of Artistic Studies*, 1–12.
- Silva, M. A. A., & Silva, L. L. F. (2017). O ensino de música e sua relação com a paisagem sonora como instrumento na construção de uma audição inteligente. *European Review of Artistic Studies*.
- Silva, M. A. A., & Silva, L. L. F. (2018). Da tríade adorniana hipotética – TAH – aos planos hipotéticos de audição – PHA: Reflexões sobre o conceito de audição inteligente – AUIN. In *Livro de Resumos do IX Simpósio Internacional de Musicologia*. Escola de Música UFRJ.
- Silva, M. A. A., & Silva, L. L. F. (2019). Da tríade adorniana hipotética – TAH – aos planos hipotéticos de audição – PHA: Reflexões sobre o conceito de audição inteligente – AUIN. In *4.^a Conferência Internacional de Educação Musical de Sobral-CE*.
- Silva, M. A. A., & Silva, L. L. F. (2019). A música e o aprendizado coletivo: O princípio da arte com ação efetiva de inclusão social. In *III Simpósio Internacional de Investigação em Arte e VII Fórum de Teatro Amador do Distrito do Porto*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

- Villa-Lobos, H. (1934). *Programa do ensino de música*. Departamento de Educação.
- Villa-Lobos, H. (1941). *Guia prático: Estudo folclórico musical*. ABM; Funarte.
- Villa-Lobos, H. (1991). *Educação musical*. Museu Villa-Lobos.
- Villa-Lobos, H. (2009). *Guia prático para a educação artística e musical: Volume 1. Estudo folclórico musical*. Irmãos Vitale Editores.



PADRE HIMALAYA: a importância do conto infantil a partir de uma figura histórica e espiritual nas bibliotecas escolares portuguesas

Joana Nogueira

| 45-66

**PADRE HIMALAYA: A IMPORTÂNCIA DO CONTO INFANTIL A PARTIR
DE UMA FIGURA HISTÓRICA E ESPIRITUAL NAS BIBLIOTECAS
ESCOLARES PORTUGUESAS¹⁴**

*Father Himalaya: the importance of children's stories based on a historical and
spiritual figure in portuguese school libraries*

NOGUEIRA, Joana¹⁵

Resumo

Este artigo visa compreender de que forma a exploração de contos com personagens históricas e espirituais de potencial receção infantojuvenil, com dinamização da biblioteca escolar, fomenta o pensamento crítico e a criatividade das crianças. O enquadramento teórico evidencia a relevância dos contos na transmissão de valores culturais e espirituais. Trata-se do reconhecimento da importância destes contos para o desenvolvimento integral dos(as) alunos(as) e para a promoção do pensamento crítico, da criatividade e da valorização do património histórico e espiritual. Conclui-se que a integração da exploração destas narrativas na biblioteca escolar potencia a formação ética e a cidadania ativa.

Abstract

This article aims to understand how exploring stories featuring historical and spiritual characters that are potentially resonant with children and young people, while fostering school library resources, fosters critical thinking and creativity. The theoretical framework highlights the relevance of stories in transmitting cultural and spiritual values. This acknowledges the importance of these stories for the comprehensive development of students and for fostering critical thinking, creativity, and the appreciation of historical and spiritual heritage. The conclusion is that integrating these narratives into school libraries fosters ethical development and active citizenship.

Palavras-chave: Biblioteca Escolar; Contos infantis; Criatividade; Pensamento crítico; Valores.

Key-words: School Library; Children's Stories; Creativity; Critical Thinking; Values.

Data de submissão: julho de 2024 | **Data de publicação:** setembro 2024.

¹⁴ Artigo padronizado, formatado, colocado no template pela equipa de voluntários da MUNDIS – Associação Cívica de Formação e Cultura. <https://www.mundiseventos.pt/>

¹⁵ JOANA NOGUEIRA – Escola Superior de Educação Jean Piaget, PORTUGAL. Email: joanogueira@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este estudo visa perceber de que forma a exploração pedagógica de contos infantojuvenis que integram personagens históricas e espirituais, na biblioteca escolar, pode fomentar o pensamento crítico e a criatividade das crianças. Neste âmbito, assume-se que os contos infantojuvenis não são meras histórias para entreter, na medida em que estes encerram valores éticos, culturais e espirituais, ao mesmo tempo em que estimulam a imaginação, a reflexão e a capacidade de questionar o mundo (Bastos, 1999; Martins, 2013; Morgado & Pires, 2010). A integração de contos com personagens e temas históricos e espirituais em programas de leitura e em atividades culturais, inscritos nas narrativas de carácter popular ou tradicional, proporciona oportunidades para as crianças dialogarem com o conteúdo das narrativas, explorando temas pertinentes para o seu desenvolvimento pessoal e social. Por conseguinte, em articulação com a prática pedagógica, a biblioteca escolar pode potenciar as atividades de leitura e exploração dos contos como forma de potenciar o papel dos contos na formação da criança (Traça, 1998).

Neste contexto, a seleção e exploração pedagógica de contos infantojuvenis inspirados em figuras históricas e espirituais pode contribuir, através das personagens reais ou lendárias, aproximar as crianças do seu património cultural, enquanto as convida a refletir sobre dilemas morais e valores universais. Permite, portanto, articular a tradição (através de narrativas tradicionais de transmissão oral, como contos, lendas, mitos ou biografias) com o imaginário infantojuvenil, como estratégia para desenvolver a criatividade e a capacidade de idealizar novas histórias e soluções para problemas do quotidiano. O quadro teórico evidencia uma relação estreita entre os contos infantojuvenis e a transmissão de valores éticos e espirituais, tradicionalmente com funções pedagógico-moralizantes, a que mais recentemente se associa o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade (Rocha, 1984; Oliveira, 2008; Rodari, 2017).

1. Os contos infantojuvenis e o pensamento crítico e a criatividade

Os contos infantojuvenis desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. De entre as múltiplas potencialidades deste género literário, destaca-se a sua capacidade de estimular o pensamento crítico e a criatividade (Martins, 2013), competências consideradas essenciais para enfrentar os desafios do século XXI. Através da escuta, leitura, exploração

e recriação de contos, as crianças desenvolvem a sua imaginação, mas também aprendem a analisar, interpretar e questionar o mundo que as rodeia. Esta ligação entre os contos infantis, o pensamento crítico e a criatividade é amplamente explorada na literatura científica, que evidencia os contos como instrumentos pedagógicos poderosos na promoção de mentes críticas, reflexivas e criativas (Araújo, Azevedo & Araújo, 2013).

O pensamento crítico é uma competência cognitiva que envolve a capacidade de analisar, interpretar e avaliar informação de forma autónoma e reflexiva. Nos primeiros anos de escolaridade, este pensamento pode ser incentivado através de atividades que promovam a interpretação de narrativas e a discussão reflexiva sobre o seu conteúdo. Os contos infantis, devido à sua estrutura simples e acessível, são veículos privilegiados para este tipo de aprendizagem. A este respeito, Borisová e Pintes (2023) apontam que a narração de contos seguida de debates e atividades de reconstrução narrativa permite às crianças explorar diferentes pontos de vista e encontrar soluções alternativas para os problemas apresentados nas histórias. Esta prática aproxima-se da metodologia da Filosofia para Crianças, desenvolvida por Matthew Lipman (1977, 1990), na qual o diálogo filosófico a partir de narrativas ficcionais favorece a argumentação, a formulação de hipóteses e o desenvolvimento de uma postura crítica face ao conhecimento (Naldoniová, 2023).

Para o desenvolvimento de uma atitude de questionamento constante, Vásquez e Ruiz-Pérez (2021) sugere o uso de contos incompletos, de modo que as crianças sejam convidadas a imaginar e construir diferentes desfechos, enquanto estratégia pedagógica eficaz para o desenvolvimento do pensamento crítico em idades precoces. Ao serem desafiadas a refletir sobre as ações das personagens e as suas consequências, as crianças são estimuladas a questionar, a inferir e a comparar diferentes possibilidades.

Integrando nas práticas pedagógicas de exploração de narrativas uma dimensão lúdica, Muryanti e Herman (2016) sublinham que a abordagem de histórias em formato de puzzle, nas quais as crianças reorganizam partes da narrativa de acordo com a sua interpretação, tem-se mostrado uma estratégia eficaz para o desenvolvimento de capacidades analíticas e críticas, promovendo a reflexão sobre a coerência narrativa, a causalidade e a intencionalidade do texto.

A criatividade é uma competência intrinsecamente ligada à infância e que pode ser amplamente estimulada através da literatura infantil. Neste contexto, os contos ilustrados e as narrativas abertas são especialmente eficazes na promoção da criatividade,

pois oferecem múltiplas possibilidades interpretativas e convidam à invenção e à criação de novas histórias. A interação entre o texto e a imagem, presente em muitos livros infantis, amplia o espaço para a imaginação e a experimentação simbólica (Oliveira, 2007; Azevedo, F. F., 2010; Lena et al., 2024).

A narração de contos seguida de atividades criativas, como a dramatização, a ilustração ou a recriação de finais alternativos, potencia a capacidade criativa das crianças, desafiando-as a imaginar mundos, personagens e cenários novos (Kurniatin e Aryani, 2021). Este processo de “recriação criativa” é essencial para o desenvolvimento de um pensamento divergente, capaz de gerar soluções inovadoras para problemas fictícios e reais.

neste enquadramento, os contos com conteúdo filosófico e ético, como os usados em programas de Filosofia para as Crianças, são especialmente eficazes na promoção de uma criatividade reflexiva, nos quais a invenção de histórias é acompanhada de uma reflexão crítica sobre os valores e os dilemas morais (Fard et al., 2016).

O pensamento crítico e a criatividade, embora frequentemente apresentados como competências distintas, são competências complementares. Pensar criticamente implica a capacidade de questionar e avaliar diferentes ideias, enquanto pensar criativamente envolve a capacidade de gerar novas ideias e soluções originais. Nos contos infantojuvenis, estas duas dimensões coexistem e reforçam-se. A este respeito, estudos realizados em contexto escolar apontam que atividades baseadas em contos infantis que envolvem a interpretação crítica, o debate e a criação artística conduzem simultaneamente à melhoria do pensamento crítico e à expansão da criatividade (Linares, 2022). A combinação da reflexão e da expressão criativa potencia um ambiente de aprendizagem no qual as crianças são incentivadas a pensar “fora da caixa” ao mesmo tempo que analisam e questionam a lógica interna das narrativas.

Este desenvolvimento integrado é favorecido quando os contos abordam temas relevantes para as crianças, como personagens que enfrentam dilemas éticos ou sociais, convidando-as a refletir e a propor soluções criativas (Alrashede, 2017). Ao envolverem-se emocionalmente com as personagens e as suas decisões, as crianças não só desenvolvem empatia, como treinam a capacidade de imaginar alternativas e consequências, processos essenciais para o pensamento crítico e criativo.

Os contos infantojuvenis constituem, assim, instrumentos privilegiados para a promoção do pensamento crítico e da criatividade nas crianças. Através da interpretação, da discussão e da recriação de narrativas, as crianças aprendem a questionar, a refletir e a imaginar, desenvolvendo competências essenciais para o seu crescimento intelectual, emocional e social. Como demonstram os estudos abordados, a exploração pedagógica de contos infantis permite construir ambientes de aprendizagem estimulantes, onde a análise crítica e a invenção criativa se alimentam mutuamente, contribuindo para a formação de crianças mais reflexivas e criativas (Azevedo, 2011).

2. Os contos infantis e a transmissão de valores éticos, culturais e espirituais

Os contos infantojuvenis, para além da sua função lúdica e estética (Ramos, 2012), desempenham um papel essencial na transmissão de valores éticos, culturais e espirituais (Hoster Cabo & Ruiz Campos, 2013). Através da narrativa, as crianças contactam com modelos de comportamento, dilemas morais e expressões culturais que contribuem para a construção da sua identidade e do seu sentido de pertença. Desde os contos tradicionais até às narrativas contemporâneas, os valores éticos, os traços culturais e as reflexões espirituais tecem-se nos enredos e personagens, influenciando a visão de mundo das crianças e promovendo uma socialização ética e culturalmente enraizada (Traça, 1998).

A literatura científica tem reconhecido amplamente o papel dos contos na formação do carácter e no desenvolvimento moral das crianças. Os contos infantojuvenis, clássicos ou contemporâneos, apresentam frequentemente dilemas éticos que obrigam as crianças a refletir sobre conceitos como a justiça, a honestidade, a coragem, a compaixão e a solidariedade. Estes valores emergem tanto através das ações das personagens como das suas consequências, oferecendo às crianças oportunidades de reflexão e identificação. Segundo Balakrishnan & Thambu (2017), o processo de escuta e discussão de contos reforça a capacidade de raciocínio moral das crianças, permitindo-lhes compreender o impacto das suas escolhas e a importância da empatia e da cooperação. O ato de a criança leitura ou ouvinte se colocar no papel das personagens e de ponderar as suas decisões é uma prática que, desde tenra idade, pode ajudá-la a formar uma bússola moral que orientará as suas futuras ações e relações sociais.

A relação estreita da literatura infantojuvenil com as formas de sentimento religioso e tradições religiosas cristãs sempre desempenhou um papel significativo na formação moral das crianças e jovens (Guerreiro, 1978; Rocha, 1984). Noutras culturas e noutras confissões religiosas, refira-se que os contos de inspiração islâmica têm sido utilizados em contextos educativos para transmitir valores como a honestidade, o respeito e a generosidade, adaptando-os às realidades contemporâneas das crianças, sem perder a ligação com a tradição espiritual subjacente (Faizin & Helandri, 2023).

Os contos infantojuvenis são, simultaneamente, espelhos da cultura de origem e janelas para outras culturas. Esta dupla função permite que as crianças reconheçam e valorizem a sua herança cultural, enquanto desenvolvem uma abertura para a diversidade e para o respeito intercultural, orientados para a integração e a tolerância. (Gomes, Ramos & Silva, 2009). Em particular, os contos tradicionais refletem os valores, as crenças e os costumes de diferentes comunidades, contribuindo para a preservação da memória cultural e para a continuidade das tradições orais (Humaira, 2017).

Ademais, o uso de contos com elementos da sabedoria local (*local wisdom*) nas bibliotecas escolares tem demonstrado eficácia na promoção do orgulho cultural e na valorização das narrativas tradicionais como património imaterial, ligando o passado ao presente e fomentando o sentimento de pertença e identidade cultural nas crianças (Suwartini & Merawati, 2019).

No contexto europeu, Já'far e Al-Ajeely (2019) expõem que os contos inspirados em tradições multiculturais e migratórias oferecem às crianças a oportunidade de contactar com diversas culturas, promovendo o respeito pela diferença e a valorização da diversidade cultural como uma riqueza comum.

Para além dos valores éticos e culturais, os contos infantojuvenis são também um espaço privilegiado para a exploração da espiritualidade infantil. Esta dimensão, muitas vezes negligenciada nos currículos escolares, envolve a capacidade de a criança refletir sobre o sentido da vida, o seu lugar no mundo e a sua relação com o transcendente. As narrativas que abordam temas como a natureza, a solidariedade ou o mistério da vida e da morte despertam nas crianças uma espiritualidade natural, que se manifesta através da curiosidade, do encantamento e da empatia (Mata-McMahon, 2019).

A literatura infantojuvenil de carácter espiritual ou filosófico permite às crianças contactar com dimensões metafísicas e éticas de forma lúdica e acessível. As narrativas de fantasia de C. S. Lewis, por exemplo, são muitas vezes utilizadas para introduzir conceitos como “o bem” e “o mal”, o “livre-arbítrio” e a “transcendência espiritual”, contribuindo para a formação espiritual de jovens leitores (Lee, 2014). A promoção da espiritualidade através de contos na biblioteca escolar pode, assim, criar um espaço seguro onde as crianças possam refletir sobre questões existenciais, explorar a sua identidade espiritual e desenvolver uma relação ética consigo próprias, com os outros e com o universo que as rodeia.

Ademais, na biblioteca escolar, a exploração pedagógica de contos infantis pode ser estruturada de modo a integrar atividades de leitura, debate e criação artística que permitam às crianças apropriar-se dos valores éticos, culturais e espirituais presentes nas narrativas. Estratégias como a dramatização de contos, a recriação de finais alternativos ou a escrita de contos inspirados em valores comunitários e espirituais são exemplos de práticas pedagógicas eficazes. Poskakalova (2023) sublinha ainda que a utilização de contos digitais ou em formato multimédia também pode potenciar a transmissão de valores, especialmente quando aliada a debates orientados e atividades colaborativas que incentivem a reflexão ética e cultural em grupo.

Os contos infantis são, portanto, uma ferramenta privilegiada para a transmissão de valores éticos, culturais e espirituais. A sua exploração pedagógica na biblioteca escolar oferece às crianças não apenas um contacto com o património literário e cultural, mas também a oportunidade de refletir sobre o seu papel no mundo, fortalecendo a sua identidade pessoal, cultural e espiritual.

3. ENTRE A TRADIÇÃO E O IMAGINÁRIO: exploração de contos com personagens históricas e espirituais

A literatura infantil, especialmente no contexto da biblioteca escolar, oferece uma oportunidade única para aproximar as crianças de personagens históricas e espirituais, cruzando o legado da tradição oral com o poder criativo do imaginário infantil. Estas narrativas desempenham um papel central na preservação da memória cultural e na formação identitária das crianças, ao mesmo tempo que abrem espaço para a fantasia e para a reflexão espiritual. A exploração pedagógica de contos sobre figuras históricas e

espirituais permite, assim, a articulação entre o conhecimento histórico, a imaginação criativa e a formação ética e espiritual.

A transmissão da história e da cultura de um povo ocorre, com frequência, pelas narrativas tradicionais de transmissão oral e pelas suas versões escritas que retratam figuras históricas marcantes. Contos tradicionais e adaptações contemporâneas reintroduzem figuras como heróis nacionais, líderes espirituais e sábios populares, preservando-as na memória coletiva. Os contos tradicionais, ao recriarem eventos históricos ou lendas associadas a figuras reais, ajudam as crianças a situarem-se na sua própria cultura e história, desenvolvendo um sentimento de pertença e de continuidade temporal (Guo, 2018).

A utilização de contos tradicionais, muitas vezes protagonizados por personagens históricas, não significa uma mera transmissão factual, mas sim uma recriação simbólica onde o heroísmo, a justiça e a sabedoria ganham contornos míticos. Esta fusão entre história e mito é uma característica essencial do património narrativo de diversas culturas, que integra figuras como reis sábios, guerreiros libertadores ou líderes espirituais visionários (Rakhmanov, 2020).

A imaginação infantil não apenas beneficia, mas prospera em ambientes narrativos onde o real e o fantástico se entrelaçam (Coelho, 2012). Quando figuras espirituais, como santos, místicos, xamãs ou profetas, surgem em contos infantojuvenis, a sua presença é muitas vezes marcada por eventos sobrenaturais ou milagrosos. Esta fusão entre o espiritual e o fantástico contribui para estimular a curiosidade das crianças e introduzir reflexões sobre valores espirituais e éticos, sem a rigidez doutrinal das abordagens mais dogmáticas.

Em muitos casos, a própria figura espiritual é moldada e reinventada pelo imaginário popular, adquirindo traços de proximidade com o público infantil, como acontece com as histórias sobre santos protetores de animais, curandeiros dotados de dons mágicos ou figuras espirituais que dialogam com elementos da natureza. Esta apropriação criativa aproxima as crianças da espiritualidade de uma forma acessível e envolvente (Acquaviva, 2018).

Saliente-se que a distinção entre as figuras históricas reais e as personagens fictícias ou espirituais é, para as crianças, um processo gradual e influenciado pelo contexto cultural. Por exemplo, Davoodi et al. (2016) demonstram que as crianças

expostas a narrativas religiosas e espirituais tendem a conceber figuras sobrenaturais como reais, enquanto as crianças de ambientes mais seculares são mais propensas a identificar essas figuras como fictícias, o que revela a plasticidade da mente infantil face ao cruzamento entre a realidade histórica e a fantasia espiritual.

Nos contos infantojuvenis, esta ambiguidade entre o real e o imaginário é muitas vezes utilizada como estratégia pedagógica. As crianças são convidadas a explorar as fronteiras entre o possível e o fantástico, desenvolvendo simultaneamente o pensamento crítico e a criatividade. Ao analisarem o comportamento de figuras históricas, podem refletir sobre valores como a coragem ou a justiça; ao imaginarem as ações de figuras espirituais, entram em contacto com noções como a compaixão, o altruísmo e o respeito pela natureza (Trisciuzzi, 2017).

Outro aspeto relevante é a crescente produção de contos híbridos, nos quais figuras históricas reais são reimaginadas através de elementos fantásticos ou espirituais. Esta prática não é nova – desde a hagiografia medieval até às lendas nacionais, a história sempre foi permeada pela fantasia (Guerreiro, 1978; Rocha, 1984) – mas tem adquirido mais visibilidade na literatura infantil contemporânea. Nestas histórias, os reis tornam-se feiticeiros, os santos comunicam com animais e os heróis históricos são guiados por espíritos ancestrais. Estes contos híbridos oferecem uma experiência de leitura em que a história e a imaginação se fundem (Beveridge, 2016). Este entrelaçamento é particularmente evidente nas culturas onde a oralidade e a espiritualidade se entrecruzam de forma indissociável, como no caso das culturas africanas e asiáticas, onde os curandeiros e líderes espirituais são retratados como figuras liminares, entre o humano e o divino (Acquaviva, 2018).

No contexto da biblioteca escolar, a exploração de contos com figuras históricas e espirituais pode assumir diversas formas: leitura orientada, dramatização, debate filosófico e até criação coletiva de novos contos inspirados em personagens históricas e espirituais. Esta abordagem ativa e criativa permite que as crianças não apenas conheçam estas figuras, mas também as reinventem e questionem, desenvolvendo uma relação crítica e criativa com o seu património cultural e espiritual (Poskakalova, 2023). Ao integrar atividades de ilustração, criação de livros digitais ou teatro de sombras, a biblioteca transforma-se num espaço de experimentação onde a tradição e a imaginação dialogam, permitindo às crianças apropriar-se criativamente do seu património cultural e espiritual.

Assim, a exploração de contos com figuras históricas e espirituais na biblioteca escolar pode constituir uma ponte entre o passado e o presente, entre a tradição e a imaginação, entre a reflexão ética e a criação artística. Esta abordagem interdisciplinar fomenta não só o conhecimento histórico e cultural das crianças, mas também o desenvolvimento da sua criatividade, do pensamento crítico e da sensibilidade espiritual.

4. Contos sobre o Padre Himalaya na Biblioteca Escolar

A figura de Manuel António Gomes, mais conhecido como Padre Himalaya, constitui uma das personalidades históricas e científicas mais fascinantes da história portuguesa. Inventor, cientista e pioneiro no campo da energia solar no início do século XX, o Padre Himalaya combina, na sua biografia, elementos de curiosidade científica, espiritualidade e compromisso com o bem comum. O professor português, Jacinto Rodrigues, na sua obra “A conspiração Solar do Padre Himalaya”, apresenta-nos a verdadeira vida e obra desta figura aqui apresentada. A exploração da sua vida e obra através de contos infantojuvenis na biblioteca escolar representa uma oportunidade educativa, conjugando a preservação da memória histórica, a promoção da criatividade e a transmissão de valores éticos e espirituais. Esta abordagem literária e pedagógica integra-se numa perspetiva contemporânea que valoriza o recurso a narrativas sobre figuras históricas para fomentar aprendizagens significativas em contexto escolar.

Estudos como o de Apriliya et al. (2019) sublinham o impacto positivo da introdução de figuras históricas e culturais locais no currículo escolar, especialmente através de atividades de narração de histórias. Além disso, a incorporação de figuras históricas locais em contos infantojuvenis favorece a construção da identidade cultural e incentiva uma relação afetiva com o território, aspetos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania crítica. Estas personagens ajudam as crianças a compreenderem o seu contexto histórico e cultural, reforçando o sentido de pertença à comunidade e estimulando a curiosidade histórica.

No caso do Padre Himalaya, a sua ligação à ciência e à espiritualidade permite construir narrativas onde a investigação científica dialoga com valores éticos e com a preservação ambiental, temas de elevada relevância para a educação atual. A exploração da sua vida e obra através da ficção literária permite às crianças verem-no não apenas como um inventor distante, mas como uma personagem viva, com sonhos, dilemas e desafios que se cruzam com as suas próprias interrogações e curiosidades.

A singularidade do Padre Himalaya reside na conjugação entre a sua vocação científica e a sua dimensão espiritual, traços que tornam a sua figura especialmente fértil para a criação de contos infantis, correspondendo às concepções de D'Olimpio e Peterson (2018) sobre o *storytelling* em contexto escolar, que demonstra que a presença de personagens complexas, dotadas de múltiplas facetas (humanas, científicas, éticas e espirituais) enriquece a experiência narrativa das crianças e amplia o seu horizonte interpretativo.

Ademais, a biografia do Padre Himalaya, que conjuga uma paixão quase mística pelo sol com uma incansável busca pelo conhecimento científico, permite construir histórias onde a curiosidade científica é apresentada como uma forma de admiração e respeito pelo mundo natural, promovendo uma espiritualidade ecológica e uma ética de cuidado com o planeta, numa perspetiva consistente com abordagens pedagógicas que valorizam a literatura infantil como veículo de sensibilização ambiental e de promoção da consciência ecológica (Pulimeno et al., 2020).

A utilização de contos sobre o Padre Himalaya na biblioteca escolar pode ser organizada em torno de sessões de leitura orientada, na qual a escuta da narrativa é complementada por atividades de debate e reflexão crítica. Como salienta Sim (2017), o uso de histórias inspiradas em figuras reais promove o desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que as crianças são incentivadas a questionar as escolhas, os dilemas e as motivações das personagens. No caso do Padre Himalaya, a sua perseverança em desenvolver tecnologia solar numa época em que a dependência dos combustíveis fósseis era dominante, oferece várias oportunidades para debates críticos sobre a sustentabilidade, a inovação e a ética científica. Ao refletirem sobre as suas invenções e os obstáculos que enfrentou, as crianças são desafiadas a pensar sobre os valores que orientam a investigação científica e o progresso tecnológico, estimulando uma consciência crítica e ética desde a infância.

Para além da dimensão crítica, a exploração de contos sobre o Padre Himalaya pode ser uma poderosa ferramenta para estimular a criatividade das crianças. A literatura científica recente destaca o valor pedagógico da criação coletiva de histórias, nas quais as crianças são convidadas a imaginar episódios inéditos da vida de figuras históricas, inventando diálogos, aventuras e invenções futuras (Valenti & Antonietti, 2020). Na biblioteca escolar, esta prática pode ser concretizada através de oficinas de escrita criativa, teatro de sombras ou ilustração colaborativa, onde as crianças reconstroem livremente

episódios da infância ou da vida adulta do Padre Himalaya. Estas atividades combinam a apropriação criativa do património histórico com o desenvolvimento de competências narrativas e expressivas, fundamentais para a literacia crítica e estética.

A figura do Padre Himalaya não é apenas um modelo de curiosidade científica, mas também um exemplo de compromisso ético e espiritual. A sua preocupação com o uso sustentável da energia, a sua ligação à natureza e a sua visão de progresso ao serviço do bem comum refletem valores de solidariedade, responsabilidade e respeito pela criação, que podem ser trabalhados com as crianças através da exploração de contos baseados na sua vida e obra (Ateequ, 2015). Estes valores podem ser explorados em atividades de reflexão coletiva, onde as crianças identificam paralelismos entre os desafios enfrentados pelo Padre Himalaya e os desafios contemporâneos da sustentabilidade e da justiça climática. Integrando a exploração destes contos, a biblioteca escolar pode transformar-se num espaço de educação para a cidadania global, onde a memória histórica e a consciência ambiental convergem numa mesma narrativa educativa.

Assim, a exploração de contos sobre o Padre Himalaya na biblioteca escolar pode constituir uma estratégia pedagógica inovadora, que alia o conhecimento histórico à promoção da criatividade, do pensamento crítico e da consciência ética e espiritual. Ao revisitar a figura do Padre Himalaya através do imaginário infantil, as crianças descobrem um modelo inspirador de curiosidade, perseverança e compromisso com o bem comum, enriquecendo simultaneamente o seu repertório cultural, literário e ético.

A revisão da literatura aponta que os contos infantojuvenis constituem um recurso relevante para o fomento do pensamento crítico e da criatividade e para a transmissão de valores éticos, culturais e espirituais. A exploração sistemática destas narrativas em ambiente escolar revela-se ainda mais relevante quando centrada em personagens que evocam figuras históricas ou espirituais, pois potencia a formação de uma consciência identitária e social nas crianças. Os estudos abordados sublinham a importância de integrar estes contos em atividades pedagógicas que estimulem o debate, a dramatização e a criação de finais alternativos, contribuindo para o exercício do raciocínio crítico, da imaginação e da reflexão ética.

Estes pressupostos motivaram a definição de uma questão de investigação que orientou o presente estudo: “Em que medida a leitura e exploração, na biblioteca escolar, de contos infantojuvenis com personagens históricas ou espirituais fomenta o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade das crianças?”. Em articulação, foram definidas duas hipóteses:

H1: A exploração pedagógica na biblioteca escolar de contos infantojuvenis com figuras históricas e espirituais fomenta o desenvolvimento do pensamento crítico das crianças.

H2: A integração de contos infantojuvenis com figuras históricas e espirituais em programas de leitura e atividades culturais dinamizadas na biblioteca escolar promove a criatividade das crianças.

Em conformidade com a questão e partida e as hipóteses formuladas, definiu-se como objetivo geral: compreender o potencial de atividades de leitura e exploração, na biblioteca escolar, de contos infantojuvenis com personagens históricas ou espirituais para o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade das crianças. Em articulação, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade das crianças.
- Promover a transmissão de valores éticos, culturais e espirituais através da exploração de contos infantojuvenis com personagens históricas e espirituais.
- Fomentar a competência de leitura e compreensão das crianças.
- Promover a identidade cultural das crianças.
- Delinear e implementar programas de leitura e atividades culturais com base em textos com personagens históricas e espirituais.

Com base na questão de investigação e nos objetivos definidos, para testar as hipóteses enunciadas, desenvolveu-se um estudo empírico com professores de um agrupamento de escolas, com vista a compreender as dinâmicas que emergem da utilização de contos infantojuvenis como ferramenta pedagógica para a formação integral das crianças, com ênfase para o fomento do seu pensamento crítico e da criatividade.

5. Método

5.1. Participantes

A amostra deste estudo, de natureza qualitativa, foi constituída por 7 docentes de um Agrupamento de Escolas do Norte de Portugal. Como critério de inclusão, foram selecionados docentes que frequentaram um workshop sobre “Os Contos Infantis como ponte entre a tradição e o imaginário: O Padre Himalaya como Símbolo de Espiritualidade, Sabedoria e Tradição”. Esta amostra foi selecionada por conveniência, dado o interesse direto dos participantes no tema e a sua disponibilidade para integrar a investigação.

No que se refere à caracterização sociodemográfica, a maioria dos participantes enquadra-se na faixa etária entre os 40 e 50 anos ($n=3$) e 50 ou mais ($n=3$), existindo apenas um indivíduo na faixa dos 30-40 anos ($n=1$). Quanto ao género, 2 participantes (29%) identificam-se como masculinos e 4 (57%) como femininos; em 1 caso (14%), não foi possível determinar o sexo por omissão de resposta. No que respeita às habilitações académicas, 6 docentes (86%) afirmam possuir licenciatura e 1 (14%) possuir mestrado.

5.2. Instrumentos e Procedimentos

Após a realização do workshop “Os Contos Infantis como ponte entre a tradição e o imaginário: O Padre Himalaya como Símbolo de Espiritualidade, Sabedoria e Tradição”, foi aplicado um inquérito por questionário com o objetivo de recolher e analisar a perceção dos(as) professores(as) participantes sobre o potencial de atividades de leitura e exploração, na biblioteca escolar, de contos infantojuvenis com personagens históricas ou espirituais para o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade das crianças. Este questionário foi estruturado em 9 questões de resposta fechada, incluindo itens sobre a inclusão de personagens históricas e espirituais, os benefícios observados nos(as) alunos(as), o impacto das atividades de leitura na biblioteca e a pertinência de atividades culturais complementares. Não foi realizada uma aferição formal de consistência interna ou validade estatística, dado tratar-se de um instrumento exploratório inserido num projeto de escala reduzida.

Solicitou-se aos participantes que respondessem ao questionário de forma anónima e confidencial, num formato em papel, tendo sido explicado o objetivo geral do estudo e tendo sido dada a garantia de que os dados seriam utilizados exclusivamente para fins de investigação científica. Depois de recolhidos, os questionários foram organizados em suporte digital, procedendo-se à análise estatística descritiva dos resultados, em conformidade com o consentimento informado e a legislação aplicável à proteção de dados.

6. Resultados

No total, obteve-se 7 respostas completas ao questionário administrado. Dada a reduzida dimensão amostral, optou-se por apresentar os resultados através de estatística descritiva (frequências absolutas e percentuais) e pela análise qualitativa do conteúdo das respostas.

Quando questionados sobre a pertinência da inclusão de figuras históricas e espirituais nos contos infantis, todos os inquiridos (n=7, 100%) classificaram essa inclusão como “muito importante”, não existindo registo de outras respostas.

Quanto aos benefícios observados nos(as) alunos(as) com base na leitura e exploração de contos infantis, podendo os participantes assinalar mais do que uma opção, a maioria (n=4, 57%) considera que ocorrem simultaneamente melhorias na compreensão de textos, desenvolvimento de valores morais e aumento do interesse pela leitura. Dois participantes (29%) referem especificamente a melhoria na compreensão de textos e o aumento do interesse pela leitura como benefícios marcantes, e 3 (43%) destacam o desenvolvimento de valores morais de forma mais proeminente.

Inquiridos sobre a necessidade de incluir atividades culturais complementares às de leitura, todos os 7 inquiridos (100%) respondem afirmativamente a esta possibilidade, o que revela um consenso acerca do valor pedagógico das propostas interdisciplinares na biblioteca escolar. Todos os participantes (n=7, 100%) classificam o impacto das atividades de leitura no desenvolvimento global dos alunos como “muito importante”, salientando a sua relevância no percurso formativo das crianças. De forma igualmente unânime (n=7, 100%), indicam que a exploração pedagógica de contos infantis na biblioteca escolar fomenta de forma “muito importante” o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade dos alunos

Por último, todos os professores (n=7, 100%) afirmam “concordar plenamente” que a exploração da vida e a obra do Padre Himalaya podem constituir um recurso adequado para trabalhar contos de carácter mais espiritual e humanista. Estes resultados confirmam o interesse e a receptividade dos docentes para propostas pedagógicas que integrem figuras históricas e espirituais no desenvolvimento de atividades de leitura e reflexão, na biblioteca escolar.

7. Discussão

Os resultados deste estudo sugerem que os docentes que participaram no workshop dinamizado sobre “Os Contos Infantis como ponte entre a tradição e o imaginário: O Padre Himalaya como Símbolo de Espiritualidade, Sabedoria e Tradição” reconhecem, de forma unânime, a relevância de incluir personagens históricas e espirituais nos contos infantis e que admitem o seu potencial para fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade das crianças. Esta perceção alinha-se com a literatura científica, que realça a função dos contos infantis na mobilização de competências reflexivas e criativas (Borisová & Pintes, 2023; Linares, 2022). A totalidade dos participantes (100%) salienta igualmente a importância das atividades de leitura na biblioteca escolar para promover uma aprendizagem integral, o que corrobora estudos que destacam o papel determinante da biblioteca enquanto espaço de encontro entre o lúdico, o cultural e o pedagógico (Sim, 2017).

Todos os inquiridos concordam que a figura do Padre Himalaya é adequada para trabalhar contos de teor espiritual e humanista, facto que reforça a perspetiva de Apriliya et al. (2019) sobre o impacto de figuras históricas e culturais locais no fortalecimento da identidade coletiva e no desenvolvimento da curiosidade histórica. Ao mesmo tempo, a unanimidade dos participantes, no que respeita à relevância de atividades culturais complementares, indica que os docentes reconhecem a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas interdisciplinares na biblioteca escolar (Poskakalova, 2023).

Interpretando os resultados, é provável que a elevada valorização das figuras históricas e espirituais decorra da perceção de que estas personagens ajudam a contextualizar temáticas centrais na formação das crianças (Fard et al., 2016). Além disso, a convergência entre o conhecimento histórico e a reflexão ética/ espiritual parece motivar os docentes a desenvolverem práticas pedagógicas mais integradas, alinhadas com modelos de educação holística (Alrashede, 2017). O facto de todos os inquiridos

considerarem “muito importante” a exploração dos contos infantis na promoção do pensamento crítico e da criatividade aponta para a adesão a abordagens que privilegiam a imaginação e a reflexão, em consonância com as perspectivas teóricas que destacam o poder pedagógico das narrativas na formação integral das crianças (Vásquez & Ruiz-Pérez, 2021).

A análise dos dados indica que as hipóteses iniciais do estudo parecem confirmar-se:

H1: A exploração pedagógica na biblioteca escolar de contos infantis com figuras históricas e espirituais fomenta o desenvolvimento do pensamento crítico das crianças. Os participantes reconhecem claramente este potencial, validando a ideia de que a discussão de dilemas e valores inerentes às narrativas estimula a capacidade de reflexão.

H2: A integração de contos infantis com figuras históricas e espirituais em programas de leitura e atividades culturais dinamizadas na biblioteca escolar promove a criatividade das crianças. Os resultados apontam que os docentes valorizam as propostas interdisciplinares e criativas, reforçando a convicção de que a criatividade ganha impulso quando as crianças são desafiadas a imaginar cenários e soluções narrativas (Kurniatin & Aryani, 2021).

Por conseguinte, ressaltando-se a amostra reduzida, este estudo parece indicar que existe um consenso favorável à adoção de estratégias pedagógicas baseadas em contos infantis, especialmente quando estes envolvem personagens históricas e espirituais. Os docentes inquiridos parecem reconhecer que estes recursos literários potenciam a transmissão de valores éticos, culturais e espirituais, além de estimularem a criatividade e o pensamento crítico. Assim, este trabalho contribui para a consolidação de práticas que resgatam o património histórico, científico e cultural, ao mesmo tempo em que respondem aos desafios educativos contemporâneos.

Como principal contributo desta investigação, salienta-se a sua abordagem prática, ao analisar as perceções de docentes efetivamente envolvidos num workshop relacionado com a temática em estudo. Esta proximidade com a realidade escolar enriquece as conclusões, tornando-as mais aplicáveis noutros contextos educativos. No entanto, a reduzida dimensão amostral limita a generalização dos resultados, havendo ainda que considerar o carácter exploratório do questionário e a ausência de validação estatística aprofundada.

Os resultados do estudo sustentam aplicações pedagógicas concretas, nomeadamente a implementação de programas de leitura e exploração de contos centrados em figuras históricas e espirituais e o desenvolvimento de atividades culturais que permitam às crianças recriar narrativas, dramatizá-las ou reinventá-las em conjunto. Para estudos futuros, recomenda-se a ampliação da amostra, incluindo tanto docentes como alunos(as), com vista a aferir de forma mais detalhada o real impacto dos contos infantis no desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da formação ética. Seria também pertinente incorporar metodologias de investigação com recurso a distintos instrumentos de recolha de dados e diferentes técnicas de análise, conjugando os questionários validados com grelhas de registo observação de práticas em sala de aula ou na biblioteca.

Em suma, os resultados corroboram a ideia de que os contos infantojuvenis, quando associados a figuras históricas e espirituais, constituem um instrumento eficaz para promover competências fundamentais no desenvolvimento das crianças e para aproximar o universo escolar das suas raízes culturais e espirituais. Esta constatação reforça a pertinência de investir em propostas que aliem a tradição ao imaginário, evidenciando a potencialidade da biblioteca escolar como um espaço de formação integral e de valorização do património coletivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acquaviva, G. (2018). Healing and spirituality: The *mganga* figure between literature, myths and beliefs. *Kervan: International Journal of African and Asian Studies*, 22.

<https://ojs.unito.it/index.php/kervan/article/download/2872/pdf>

Alrashede, F. (2017). The impact of religious and social children's stories on developing creative thinking skills of pre-school children, Al Qaseem Zone - Saudi Arabia. *International Journal of Talent Development*, 8(1), 3-25.

<https://doi.org/10.20428/IJTD.8.1.1>

Apriliya, S., Sunendar, D., Mulyati, Y., & S., S. (2019). How do elementary school teachers teach children to appreciate stories? In *Proceedings of the 1st International Conference on Education, Social Sciences and Humanities (ICESSHum 2019)*.

<https://doi.org/10.2991/ICESSHUM-19.2019.135>

Ateequ, S. I. (2017). Using children's literature in the teaching of moral education in Nigerian primary schools. *Journal of Applied Information Science and Technology*, 11(2). <https://globalacademicgroup.com/journals/knowledge%20review/Ibrahim.pdf>

Araújo, A. F. F., Azevedo, F. & Araújo, J. M. (2013). Educação, cultura e imaginário. Lulu Enterprises.

Azevedo, F. (2011). Palavras e imagens que permitem interrogar o mundo. In F. Azevedo et al. (Coords.), *Globalização na literatura infantil: Vozes, rostos e imagens* (pp. 45-54). Lulu.

Azevedo, F. F. (2010). Da luta entre o bem e o mal, as crianças são sempre vencedoras. In F. Azevedo (Coord.), *Infância, memória e imaginário: Ensaio sobre literatura infantil e juvenil* (pp. 11-29). Universidade do Minho, Centro de Investigação em Formação de Profissionais de Educação da Criança.

Balakrishnan, V., & Thambu, N. (2017). Using moral and ethical stories to inculcate values among preschoolers. *International Journal for Studies on Children, Women, Elderly and Disabled*, 2(6), 8-15. <https://www.researchgate.net/publication/317659918>

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Universidade Aberta.

Borisová, S., & Pintes, G. (2023). The philosophical literary story as a model of critical thinking. *Education & Self Development*. <https://doi.org/10.26907/esd.18.1.05>

- Coelho, N. N. (2012). *O Conto de Fadas - Símbolos, Mitos, Arquétipos*. Paulinas.
- Davoodi, T., Corriveau, K. H., & Harris, P. L. (2016). Distinguishing between realistic and fantastical figures in Iran. *Developmental Psychology*, 52(2), 221-231. <https://doi.org/10.1037/dev0000079>
- D'Olimpio, L., & Peterson, A. (2018). The ethics of narrative art: Philosophy in schools, compassion and learning from stories. *Journal of Philosophy in Schools*, 5(1). https://researchonline.nd.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1053&context=phil_article
- Faizin, F., & Helandri, J. (2023). The use of Islamic stories as a moral education media for early childhood. *Bouseik: Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini*, 1(2), 91-99. <https://www.jurnal.staibslg.ac.id/index.php/bouseik/article/download/649/341>
- Fard, F., Nasrabadi, H., & Heidari, M. (2016). Philosophy for children: Capacity evaluation of humorous stories in *Masnavi* based on Lipman's views on philosophical thinking components. *Educational Research Review*, 11, 1154-1160. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2649>
- Gomes, J. A., Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2009). Literatura portuguesa para a infância e promoção da multiculturalidade. *Malsartes*, 17, 18-23.
- Guerreiro, M. V. (1978). *Para a história da literatura popular portuguesa*. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Guo, H. (2018, November). A study on the educational strategy of using folktales in kindergarten. In *2018 5th International Conference on Education, Management, Arts, Economics and Social Science (ICEMAESS 2018)* (pp. 748-751). Atlantis Press. <https://www.atlantis-press.com/article/25906295.pdf>
- Humaira, H. W. (2018). Analysis of local wisdom in children's stories as an effort to introduce Indonesian culture to the international world. *Konferensi Internasional Kesusastraan XXVII*, 310. <https://www.researchgate.net/publication/328138851>
- Hoster Cabo, B., & Ruiz Campos, A. M. (2013). Valores en la literatura infantil actual. In S. Álvarez Ledo, C. Ferreira Boo, & M. Neira Rodríguez (Eds.), *De la literatura infantil a la promoción de la lectura* (pp. 68-91). CEU.
- Ja'far, F., & Al-Ajeely, S. (2018, June). Cultural diversity values embedded in children's literature. In *Proceedings of International Academic Conferences* (No. 7208523). International Institute of Social and Economic Sciences.

<https://iises.net/proceedings/36th-international-academic-conference-london/table-of-content/detail?cid=72&iid=020&rid=8523>

Kurniatin, S., & Aryani, R. (2021). Efforts to increase creativity in early children through picture story media. *Eduvest - Journal of Universal Studies*, 1(8). <https://doi.org/10.36418/edv.v1i8.150>

Lee, S. C. (2014). C. S. Lewis' *mythopoeia* of heaven and earth: Implications for the ethical and spiritual formation of multicultural young learners. *International Journal of Children's Spirituality*, 20(1), 15-28. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2014.999229>

Linares, W. (2022). Playful strategies for critical-creative thinking in five-year-old children. *Revista Innova Educación*. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.03.011.en>

Lipman, M. (1977). *Philosophy in the Classroom*. IAPC.

Lipman, M. (1990). *A Filosofia vai á Escola*. Summus Editorial.

Mata-McMahon, J. (2019). Exploring connections between humor and children's spirituality. In *Research on Young Children's Humor: Theoretical and Practical Implications for Early Childhood Education* (pp. 223-241). https://doi.org/10.1007/978-3-030-15202-4_13

Martins, M. J. D. (2013). Educação para os valores, desenvolvimento sociomoral e literatura infantojuvenil. *Aprender*, 33, 5-10. <https://doi.org/10.58041/aprender.84>

Muryanti, E., & Herman, Y. (2016). Building children's critical thinking by puzzle storytelling. <https://doi.org/10.2991/icece-16.2017.25>

Morgado, M. & Pires, M. N. (2010). *Educação intercultural e literatura infantil*. Edições Colibri.

Naldoniová, L. (2023). Philosophy and creativity with children: Lipman, Vygotsky, Rodari. *Ruch Filozoficzny*, 80(1), 51–67. <https://doi.org/10.12775/RF.2024.05>

Oliveira, M.A. (2008). *Dinâmicas de Literatura Infantil*. Edições Paulinas.

Oliveira, A. B. (2007). Estereótipos e imaginários: Ogres encantados ou príncipes desencantados? In F. Azevedo, J. M. Araújo, C. S. Pereira, & A. F. Araújo (Coords.), *Imaginário, identidades e margens: Estudos em torno da literatura infantojuvenil* (pp. 428-438). Gailivro.

Poskakalova, T. (2023). Digital storytelling as a means of education and formation of spiritual and ethical values in adolescence (on the base of classic literature material). *Психологическая наука и образование*.

https://psyjournals.ru/en/journals/pse/archive/2023_n4/pse_2023_n4_Poskakalova_en.pdf

Pulimeno, M., Piscitelli, P., & Colazzo, S. (2020). Children's literature to promote students' global development and wellbeing. *Health Promotion Perspectives*, 10(1), 13. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7036210/pdf/hpp-10-13.pdf>

Ramos, A. M. (2012). Tendências contemporâneas da literatura portuguesa para a infância e juventude. Tropelias & Companhia.

Rakhmanov, B. (2020). Present of traditional tales living forms. *EPRA International Journal of Multidisciplinary Research (IJMR)*, 6(11), 262-267. <https://doi.org/10.36713/epra4878>

Roberts, B. (2016). Children into swans: Fairy tales and the pagan imagination. *Mythlore*, 34, 186. <https://doi.org/10.5860/choice.189589>

Rocha, N. (1984). Breve História da Literatura para Crianças em Portugal. Instituto da Cultura e Língua Portuguesa.

Rodari, G. (2017). Gramática da fantasia: introdução à arte de contar histórias.

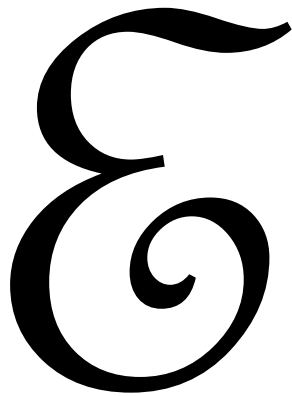
Faktoria K dos Livros.

Rodrigues, J. (1999). A Conspiração Solar do Padre Himalaya- Esboço biográfico dum português pioneiro da Ecologia. Porto: Campo das Letras.

Sim, H. H. (2017). Using stories for teaching primary social studies. *HSSE Online*, 6(2), 64-78. <https://repository.nie.edu.sg/server/api/core/bitstreams/7e60800b-d928-4cac-a5f5-c7561e42e973/content>

Traça, M. E. (1998). O Fio da Memória. Do Conto Popular ao Conto para Crianças. Porto Editora.

Valenti, C., & Antonietti, A. (2020). Short stories for high goals: The “Creativity in the Classroom” program. In *Enhancing Creativity Through Storytelling: Innovative Training Programs for School Settings* (pp. 15-45). https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-63013-3_2



STUDOS EM ARTES VISUAIS

MENÇÕES À TRADIÇÃO ERUDITA: o papel do precedente na concepção arquitetônica de Lucio Costa

Cauê Martins Rios, Taís Peixoto Alves

| 68-96

O ESTADO NOVO E O CINEMA PORTUGUÊS “O Pátio das Cantigas”

Leonor Santos, João Bartolomeu Rodrigues

| 97-111

ART AND MEMORY. THE INDIVIDUAL'S PERSONALITY IN THE SELECTION OF MEMORIES, AND THE RELIABILITY OF TESTIMONY: analysis of two case studies

Carlos Alberto Matos Trindade

| 112-130

AZOL: caligrafias de narrativas ancestrais

Márcio Dantas

| 131-156

MENÇÕES À TRADIÇÃO ERUDITA: O PAPEL DO PRECEDENTE NA CONCEPÇÃO ARQUITETÔNICA DE LUCIO COSTA

Mentions of erudite tradition: the role of precedent in Lucio Costa's architectural conception

RIOS, Cauê Martins¹⁶, & ALVES, Taís Peixoto¹⁷

Resumo

Este artigo examina criteriosamente diversos textos publicados pelo arquiteto e urbanista Lucio Costa ao longo do tempo, nos quais se evidencia a referência à tradição erudita, com a finalidade de analisá-los criticamente. Para tanto, levantar-se-ão hipóteses que buscam clarificar o foco desta temática, centrada na compreensão das razões da tradição que justificam indícios do papel protagonista atribuído por Costa ao uso do precedente como fundamento de sua concepção arquitetônica. As resenhas aqui encetadas iniciam pela análise do marco teórico que acabou por fundamentar a arquitetura moderna no Brasil, intitulado “Razões da nova arquitetura”, de 1934. Os textos selecionados compreendem o período da década de trinta a cinquenta e seus conteúdos não esgotam o tema deste artigo, porém, representam uma importante mostra quanto ao foco aqui reverenciado, ou seja, verificar como se configura, no pensamento de Costa, o discurso que valida a opção operativa do arquiteto. É, portanto, no conjunto de argumentos introduzidos por Lucio Costa em sua obra escrita que se buscará interpretar as razões que levaram o mestre brasileiro a valorizar a tradição erudita de vertente clássica-acadêmica, e não a deixá-la de lado (ou a escondê-la), como o fizeram muitos arquitetos modernos. Esta última atitude acabou levando, ao menos no discurso mais superficial, à caracterização da arquitetura moderna como instrumento de ruptura com o passado: a condição de modernidade, neste caso, implicaria criar obras inéditas, fundamentadas em questões tecnológicas e pragmáticas das quais emanaria uma estética original – um estilo internacional – descolado de tempo e lugar. Diferentemente, Costa, como já foi mencionado, assume um papel singular nesse contexto da arquitetura moderna, precisamente por jamais se afastar do estudo explícito de precedentes enraizados tanto na produção erudita do passado como nas tradições populares a ela subjacentes.

¹⁶ CAUÊ MARTINS RIOS – Universidade do Porto, PORTUGAL. Email: cauerios@hotmail.com

¹⁷ TAÍS PEIXOTO ALVES – Universidade Federal de Santa Maria, BRASIL. Email: taispeixotoalves@hotmail.com

Abstract

This article carefully examines various texts published by the architect and urban planner Lucio Costa over time, in which reference to the erudite tradition is evident, intending to analyse them critically. To this end, hypotheses will be raised that seek to clarify the focus of this theme, centred on understanding the reasons for the tradition that justify indications of the leading role attributed by Costa to the use of precedent as the foundation of his architectural conception. The reviews here begin by analysing the theoretical framework that eventually founded modern architecture in Brazil, entitled "Razões da nova arquitetura" (Reasons for the new architecture), from 1934. The selected texts cover the period from the thirties to the fifties, and their contents do not exhaust the theme of this article, but they do represent an essential sample in terms of the focus revered here, that is, verifying how Costa's thinking shapes the discourse that validates the architect's operative option. It is, therefore, in the set of arguments introduced by Lucio Costa in his written work that we will seek to interpret the reasons that led the Brazilian master to value the classical-academic erudite tradition and not to leave it aside (or hide it), as many modern architects did. This latter attitude ended up leading, at least in the most superficial discourse, to the characterisation of modern architecture as an instrument for breaking with the past: the condition of modernity, in this case, would imply creating unprecedented works based on technological and pragmatic issues from which would emanate an original aesthetic - an international style - detached from time and place. In contrast, Costa, as has already been mentioned, takes on a unique role in this context of modern architecture precisely because he never shies away from the explicit study of precedents rooted both in the erudite production of the past and the popular traditions underlying it.

Palavras-chave: *Lúcio Costa; Arquitetura Moderna Brasileira; Teoria, história e crítica da arquitetura; Tradição erudita acadêmica; Fundamentos do Projeto Arquitetônico.*

Key-words: *Lúcio Costa; Brazilian Modern Architecture; Theory, history and criticism of architecture; Academic erudite tradition; Fundamentals of Architectural Project.*

Data de submissão: janeiro de 2024 | **Data de publicação:** março de 2024.

INTRODUÇÃO

O campo de estudo do presente artigo situa-se no âmbito dos escritos publicados pelo arquiteto e urbanista Lucio Costa (1902-1998), submetidos a uma leitura crítica que delimitará progressivamente o recorte temático o qual se refere o próprio título deste trabalho: o papel do precedente na concepção arquitetônica de Lucio Costa. A relevância da obra escrita do mestre brasileiro é amplamente reconhecida e sua escolha como objeto de estudo dispensa comentários: interessou desde o início a esta investigação a notável repercussão da fundamentação teórica nela proposta para a prática da arquitetura moderna no Brasil, a qual influenciou gerações de estudantes e profissionais de arquitetura, particularmente no momento pioneiro das primeiras realizações, marcadas por profundas incertezas e transformações na sociedade e na produção arquitetônica.

O conjunto de artigos sobre a arquitetura moderna legado por Lucio Costa tornou-se um marco no desenvolvimento do Movimento Moderno em terras brasileiras e consolidou sua posição como líder intelectual da introdução e afirmação da nova arquitetura (como então se dizia) no Brasil. Em seus escritos assume um papel singular e diferenciador a constante menção à tradição erudita e à tradição popular, apresentadas como parte de um mesmo fenômeno histórico. Lucio Costa reverencia o protagonismo, na produção arquitetônica, de precedentes advindos de qualquer uma dessas tradições, no sentido de criar elos e, assim, auxiliar harmoniosamente as transformações que estavam por vir. Tudo isso, sem rupturas drásticas, sem deixar de valorizar o que o homem do passado conquistou e que pode ser reaproveitado, para progredir em inexorável evolução.

Ao examinar as menções à tradição nos textos de Lucio Costa, constata-se a referência à arquitetura de tradição erudita e à arquitetura residencial de tradição popular, do período colonial, no papel do precedente na sua concepção arquitetônica. Para Costa, a arquitetura erudita se diferencia da arquitetura popular (ou vernacular) não por sua aparência em si, mas pela maneira com a qual cada uma foi concebida e construída. Na arquitetura erudita, seu processo de concepção e execução apresenta um conhecimento específico, que é empregado e adquirido por uma formação profissional e artística, acadêmica ou autodidata. A arquitetura é considerada popular ou vernacular quando produzida por leigos, ou seja, aqueles que não estudaram a disciplina “arquitetura”. É o caso dos próprios usuários e construtores que, empiricamente, executam suas obras.

Estas constatações estão na origem das preocupações intelectuais que motivaram a investigação que deu lugar à tese intitulada “Razões da Tradição: o papel do precedente na concepção arquitetônica de Lucio Costa”, pela autora deste artigo, Taís Alves, agora finalizada e que sugeriram o próprio foco deste artigo, isto é, a delimitação, no âmbito do pensamento teórico de Costa, da questão do precedente, para buscar as razões da tradição tal como por ele enunciadas em seus numerosos textos, ainda relativamente pouco analisados em seu conjunto, deslocando para segundo plano a sua obra arquitetônica, já estudada por muitos.

O foco do artigo, portanto, está nas razões que levam Costa a valorizar tanto a tradição, seguindo a mesma preocupação formativa de Guadet, e não propriamente como ele a usava em seus próprios projetos, embora as duas questões permaneçam interligadas. Para tanto, faz-se necessário esclarecer os conceitos relacionados à composição arquitetônica, por fazerem parte das categorias teóricas utilizadas por Costa, para melhor entendimento de sua obra escrita, baseados nas teses de Julien Guadet¹⁸, as quais presidiram a formação arquitetônica da geração de Lucio Costa. São esses os elementos de arquitetura, os elementos de composição e as regras de composição. Os elementos de arquitetura podem ser entendidos como os diversos componentes físicos que constituem os edifícios, tais como paredes, janelas, colunas, coberturas, entre outros. Nesses elementos, encontram-se as referências estilísticas (capitéis clássicos, arcos ogivais góticos, janelas coloniais e azulejos portugueses, entre outros).

Os elementos de composição constituem os volumes ou espaços que são configurados pela reunião de elementos de arquitetura (salas, salões, pórticos, naves, auditórios). Esses volumes podem ter dimensões e formas geométricas diversas. Guadet afirma que os elementos de arquitetura e de composição (elementos materiais e volumes espaciais) se aprendem pela simples observação dos diversos exemplos encontrados na história. Já com relação às regras para a composição desses volumes, verifica-se a necessidade de um esforço no sentido de se depreender a essência do conteúdo organizativo dos grandes exemplos de arquitetura do passado. Isso torna clara a sequência de três etapas que Guadet menciona no final do “Chapitre premier”: primeiro, é preciso conhecer os elementos de arquitetura; depois, os elementos de composição; finalmente, a

¹⁸ GUADET, Julien. *Éléments et théorie de l'architecture: cours professé à l'École nationale et spéciale des beaux-arts*. 4. éd. Paris: Librairie de la Construction Moderne [1909]. [4 v]: il. p.75-95.

própria composição. Segundo Guadet, para compreender perfeitamente precisa-se, de início, conhecer os componentes físicos isolados (paredes, portas, janelas, pilares, tetos, escadas); a seguir, devemos conhecer esses elementos montados em volumes com espaço interno (salas, corredores, salões); por fim, devemos vislumbrar como reunir esses volumes num todo, usando as regras de composição (sistemas de eixos, emprego de simetria, hierarquia na distribuição de volumes, sistemas de proporção e modulação, tectonicidade, entre outros).

Outro esclarecimento importante, que valoriza a argumentação desta temática e que antecede à elaboração deste artigo, são dois importantes trabalhos que serão destacados por apresentarem assertivas quanto às possíveis explicações relacionadas ao uso da tradição por Costa em sua prática projetual. Em 1954, no livro intitulado “Artigos e estudos de Costa”¹⁹, desenvolvido por acadêmicos da Faculdade de Arquitetura da UFRGS, sob a orientação do professor de teoria da arquitetura dessa mesma instituição, Edgard Graeff, observa-se comentários provenientes deste grupo de pesquisa (imagina-se que seja um consenso compartilhado pelo professor e seus alunos, pois são todos autores), que Costa ao pesquisar o precedente, extrai da tradição erudita clássica regras compositivas para conceber os seus projetos e as associa as novas tecnologias, assim como ao contexto brasileiro.

Posteriormente, verificar-se-á, por exemplo, na tese de doutorado de Carlos Eduardo Dias Comas²⁰, ao analisar os projetos arquitetônicos de Costa, uma retomada das incipientes colocações dessa publicação de 1954, em que o autor, ao expressar essa mesma ideia, acrescentará a influência dos conceitos de Guadet sobre Costa, devido à sua formação acadêmica, ou seja, enfatizará que Costa extrai do precedente de tradição erudita clássica as regras compositivas, e do precedente de tradição popular colonial brasileira os elementos de arquitetura e de composição, ambas vinculadas aos novos preceitos e tecnologias advindas do movimento moderno.

Das leituras acima e outras pesquisas bibliográficas realizadas que abrangem este tema, contudo, ficou o seguinte questionamento: se o foco deste artigo é o papel do precedente na concepção arquitetônica de Costa, mais especificamente, como ele se

¹⁹ CENTRO DE ESTUDOS DE TEORIA DE ARQUITETURA. Artigos e estudos de Lucio costa. Porto Alegre: UFRGS, 1954. 90p.

²⁰ COMAS, Carlos Eduardo Dias. Precisoões Brasileiras: Sobre um Passado da Arquitetura e Urbanismo Modernos a partir dos projetos e obras de Lucio Costa, Oscar Niemeyer, MMM Roberto, Affonso Reidy, Jorge Moreira & cia., 1936-45. Tese de doutorado. Paris: Université de Paris VIII, 2002.

enuncia em sua obra escrita? É possível buscar nessas teses antes abordadas evidências do enraizamento direto desta noção em seu pensamento, já que ambos os autores referidos anteriormente estavam abordando, como foco principal, obras projetuais de Costa e não os seus textos publicados, ou cabe ir além na releitura das publicações?

Portanto, a pergunta inicial foi a seguinte: como Costa aborda em seus textos a referência a essas tradições e como será possível, ao fazer essa verificação, encontrar as razões por ele apresentadas para validar teoricamente esse uso? A resposta a esta dupla pergunta somente será possível ao final de uma argumentação que levará em conta, preliminarmente, a análise crítica dos textos de Costa que, no decorrer desse artigo, serão paulatinamente apresentados e comentados com foco nas suas menções à tradição erudita.

DESENVOLVIMENTO

"Razões da nova arquitetura"²¹

O texto “Razões da nova arquitetura” foi publicado em 1936 na “Revista da Diretoria de Engenharia”, da Prefeitura do Distrito Federal, volume III, número I. No livro “Registro de uma vivência”, Costa assinala que esse texto é de 1934; portanto, esta é a data considerada neste trabalho. “Razões da nova arquitetura” representou um marco no Brasil, no sentido de fundamentar teoricamente a arquitetura moderna, integrando passado e presente, diferentemente da tendência internacional, que em muitos casos refuta o precedente para evitar a cópia de modelos passados: “transcrevo este longo texto como um documento de época que revela o clima de “guerra santa” profissional que marcou aqui o início da revolução arquitetônica (Costa, 1995, p. 108).”

No texto “Razões da nova arquitetura”, é abordado o momento de transição e adaptação a um mundo novo que inicia a partir das transformações geradas pela era da revolução industrial e suas influências na arquitetura. Conforme Costa, começam a surgir reações diversas e antagônicas com relação a esse período: os que estão contentes com a nova era tendem a romper com tudo o que precedeu e há aqueles que negam o que está acontecendo. A fase é de desentendimento de ambas as partes, mas a nova era segue seu fluxo natural de desenvolvimento, mantendo uma conexão com as “verdades de

²¹ COSTA, Lucio. Razões da nova arquitetura (1934). In: Lucio Costa: Registro de uma vivência. São Paulo: Empresa da Artes, (2ª ed.), 1995.

sempre”²²; o espírito é o mesmo, a sua forma de apresentação e de expressão é que é nova, afirma.

Costa também salienta a importância desse período como um marco de possibilidades em vários âmbitos que até então o mundo nunca antes vivera. As modificações presentes nesse momento são tão sérias que Costa chega a afirmar que nem o Renascimento, apesar de sua importante e profunda influência, compara-se com que realmente essa era representa.

O trecho a seguir, extraído do texto “Razões da nova arquitetura”, foi selecionado por apresentar algumas importantes colocações do mestre que vão fornecendo pistas com relação ao foco do artigo em questão. Segundo as palavras de Costa:

Nessa fase de adaptação, a luz tonteia e cega os contemporâneos – há tumulto, incompreensão: demolição sumária de tudo o que precedeu; negação intransigente do pouco que vai surgindo – iconoclastas e iconolatrias se degladiam. Mas, apesar do ambiente confuso, o novo ritmo vai, aos poucos, marcando e acentuando a sua cadência, e o velho espírito – transfigurado – descobre na mesma natureza e nas verdades de sempre, encanto imprevisto, desconhecido sabor, resultando daí formas novas de expressão. Mais um horizonte então surge, claro, na caminhada sem fim. Estamos vivendo, precisamente, um desses períodos, cuja importância, porém, ultrapassa – pelas possibilidades de ordem social que encerra – todos aqueles que o precederam. As transformações se processam tão profundas e radicais que a própria aventura humanística do Renascimento, sem embargo do seu extraordinários alcance, talvez venha a parecer à posteridade, diante delas, um simples jogo de intelectuais requintados (Costa, 1995, p.108).

Desse modo, verifica-se que Costa, no texto “Razões”, inicialmente apresenta o quadro geral de incertezas que os arquitetos, no momento de novas alternativas advindas do desenvolvimento tecnológico, estão passando, ou seja, por um lado os que estão satisfeitos com as novas alternativas tendem a romper com tudo que precedeu. Por outro lado, há aqueles que não aceitam as novas alternativas e se mantêm fiéis ao que já conhecem, gerando um ambiente de grandes polêmicas entre essas posições opostas.

Porém, Costa parece se posicionar como o conciliador de ambas as partes antes caracterizadas como opostas. Costa tenta costurar as posições antagônicas através de uma nítida postura que faz referência ao passado como fonte de verdades inerentes à disciplina arquitetura, como quando afirma que “o velho espírito – transfigurado – descobre na

²² Expressão posteriormente a ser analisada quanto aos conceitos de verdade em oposição aos seus preconceitos que Costa os denomina de falso. COSTA, Lucio. Razões da nova arquitetura (1934). In: Lucio Costa: Registro de uma vivência. São Paulo: Empresa da Artes, (2ª ed.), 1995. p.108.

mesma natureza e nas verdades de sempre, encanto imprevisto, desconhecido sabor, resultando daí formas novas de expressão. Mais um horizonte então surge, claro, na caminhada sem fim”. Nessa frase, Costa esclarece que existem certos princípios e/ou regras compositivas que em arquitetura independem da estética que dela resultou e do tempo que a mesma representa. Para Costa, arquitetura de excelência tem essência - “velho espírito” - e essa essência representa as “verdades de sempre”, mesmo que sua forma estética esteja “transfigurada” pelas novas tecnologias.

Costa parece dar indícios, quando utiliza a expressão “verdades de sempre”, que a “verdadeira arquitetura” necessariamente deve apresentar certos atributos, que posteriormente serão melhor esclarecidos, relacionados a princípios compositivos e a processos construtivos interdependentes da forma estética gerada. E, assim, Costa finaliza o seu pensamento buscando dar certa esperança a todos que no momento, conforme suas próprias palavras estão se “degladiando”. A crise da arquitetura contemporânea, bem como em outras áreas, advém da criação da máquina, sob a era industrial que tenta se firmar. Costa afirma que é totalmente coerente com esta nova era que inicia; preconiza que a arquitetura se diferencie enquanto sentido e forma dos períodos anteriores, contudo, sem perder o vínculo com as mesmas regras que permanecem perenes naquilo que constitui a excelência da disciplina ao longo dos tempos.

Desta maneira, conforme Costa, é destituído de qualquer valor tentar etiquetar a arquitetura desse período, assim como promover conflitos entre passado e futuro. Se para alguns as transformações desse momento são difíceis de serem aceitas e aplicadas na arquitetura, mas de difícil fuga, na evolução dos meios de transporte, por sua vez, há grandes resultados também desencadeados pela mesma causa. A seguir outro trecho do texto selecionado para análise:

A máquina – com a grande indústria – veio, porém, perturbar a cadência desse ritmo imemorial, tornando a princípio possível, já agora, sem rodeios, o alargamento do círculo fictício em que, como bons perus cheios de dignidade, ainda hoje nos julgamos aprisionados. Assim, a crise da arquitetura contemporânea, como a que se observa em outros terrenos, é o efeito de uma causa comum: o advento da máquina. É pois natural que, resultando de premissas tão diversas, ela seja diferente, quanto ao sentido e à forma, de todas aquelas que precederam, o que não a impede de se guiar – naquilo que elas têm de permanente – pelos mesmos princípios e pelas mesmas leis. As classificações apressadas e estanques que pretendem ver nessa metamorfose, naturalmente difícil, irremediável conflito entre passado e futuro, são destituídas de qualquer significado real. Se ainda não é fácil, porém, a espíritos menos avisados aprender, na arquitetura, o

verdadeiro sentido dessa transformação a que não poderemos fugir, a evolução dos meios de transporte, impelida pela mesma causa, mostra toda a sua significação, de maneira clara e sem sofismas, nos resultados surpreendentes a que chegou, muito embora já nada disso nos espante, tão familiarizados estamos com essa forma corriqueira de “milagre” (Costa, 1995, p. 110).

Ao analisar esse outro trecho do texto “Razões”, observa-se a tentativa de Costa em esclarecer que a crise a qual a arquitetura de sua época está passando, refere-se diretamente ao advento da máquina proveniente da revolução industrial, que trouxe novos materiais e disponibilizou novas tecnologias a serem utilizadas pelos arquitetos modernos. O que Costa tenta esclarecer é que há muita incompreensão por parte dos profissionais da área da arquitetura com relação a essas mudanças, visto que as mesmas não se referem a uma ruptura com tudo o que precedeu e, sim, os princípios compositivos os quais os arquitetos utilizam para criar arquitetura desde a antiguidade clássica até a contemporaneidade são os mesmos, pois são perenes no que concerne à tradição disciplinar da arquitetura. De acordo com suas próprias palavras: “o que não a impede de se guiar – naquilo que elas têm de permanente – pelos mesmos princípios e pelas mesmas leis”.

Costa afirma, portanto, que quanto a esses princípios o vínculo à tradição erudita perdura, não há ruptura, depende da maneira mais cautelosa de tentar se posicionar frente a essas mudanças no sentido de não romper com tudo que precedeu, já que seria falhar no aspecto que está implícito na “essência” (“velho espírito” ou “verdades de sempre”) dos grandes exemplos do passado. Obviamente, o resultado formal será distinto nesse momento, tendo em vista que será resultante dessa nova tecnologia, bem como os estilos de diversas épocas que se distinguiram um dos demais, expressando essas distintas soluções técnico-construtivas.

Esse momento marcaria uma revolução na sociedade através do desenvolvimento tecnológico em vários setores, transformando o dia a dia dessas pessoas numa rapidez nunca antes vista. Também, fez com que o temor ao novo surtisse efeitos que acabaram por desequilibrar muitos arquitetos no sentido de não terem parado para pensar com calma e com a disposição de refletir criticamente sobre novos fatos que estavam se impondo, para poderem estruturar um caminho naquilo que é impossível negar, a evolução dos tempos.

Costa, diferentemente da maioria, parece ter sido esse pensador, o intelectual que soube refletir sobre essas questões. Assim, seu trabalho teórico serviu para mediar e conciliar equilibradamente esse processo de mudanças, propondo alternativas que embasassem a arquitetura moderna no sentido de não perder os vínculos com a tradição erudita, de continuar a valorizar o precedente como registro histórico do conhecimento arquitetônico através de seus princípios e leis inerentes ao objeto arquitetônico de excelência, independente da época que esse se encontre.

Esse contexto difícil, vivido naquele momento da denominada “era da máquina”, parece ter fornecido as razões que levaram Costa a valorizar o precedente, no sentido de fazer do mesmo uma ponte ou uma conexão entre passado e presente, com a finalidade de estruturar e conciliar pensamentos opostos sobre a arquitetura moderna. Ou seja, tentando interpretar Costa, parece que seu pensamento, nessa circunstância, direciona-se para a seguinte assertiva: cria-se arquitetura com uma nova aparência estética, resultado das novas tecnologias, mas elabora-se essa criação através de princípios e leis compositivas como os antigos sempre fizeram, obras essas consideradas paradigmas do passado, representantes da arquitetura disciplinar erudita.

A seguir, outra importante parte do mesmo texto selecionada para posterior análise:

Enquanto os engenheiros americanos elevam a uma altura nunca dantes atingida as impressionantes afirmações metálicas da nova técnica, os arquitetos americanos – vestindo as mesmas roupas, usando os mesmos cabelos, sorriso e chapéus, porém desgostosos com o passado pouco monumental que os antepassados legaram, e sem nada compreender do instante excepcional que estamos vivendo – embarcam para a Europa, onde tranquilamente se abastecem das mais falsas e incríveis estilizações modernas, dos mais variados e estranhos documentos arqueológicos, para grudá-los com o melhor cimento – aos arcabouços impassíveis, conferindo-lhes assim a desejada dose de “dignidade”. No entanto, os “velhos” europeus, fartos de uma herança que os oprime, caminham para a frente, fazendo vida nova à própria custa, aproveitando as possibilidades do material e da prodigiosa técnica que os “jovens” americanos não souberam utilizar. Assim, com vinte séculos de intervalo, a história se repete. Os romanos – admiráveis engenheiros – servindo-se de alvenaria e concreto, ergueram, graças aos arcos e abóbodas, estruturas surpreendentes: não perceberam que a dois passos estava a arquitetura; apelaram para a Grécia decadente, revestindo a nudez sadia dos seus monumentos com uma crosta de colunas e platibandas de mármore e travertino, - vestígios de um sistema construtivo oposto. E foram precisamente os gregos em Bizâncio – Santa Sofia – que aproveitaram, tirando-lhe todo o partido da extraordinária beleza, a nova técnica (Costa, 1995, p. 112).

Nas colocações acima pode-se observar a atitude crítica de Costa com relação ao que em textos subsequentes ele mesmo chamará de “falsos estilos”, em oposição aos “verdadeiros estilos”. Nesse trecho do texto, Costa utiliza como exemplo a arquitetura elaborada nos Estados Unidos, contrária à nova tecnologia que estava à disposição no momento. Ou seja, os americanos constroem com a nova tecnologia, mas por falta de um passado marcante com relação à arquitetura produzida em seu país revestem sua arquitetura seguindo estilos históricos advindos dos europeus, contrapondo-se ao resultado estético proveniente da própria tecnologia que estava sendo empregada.

Os europeus, diferentemente dos americanos, estariam abertos às novas soluções desencadeadas na construção civil, advindas das novas tecnologias, e começam a produzir uma arquitetura que, esteticamente, representa essas transformações. Nesse aspecto, Costa compara a arquitetura dos americanos com a arquitetura dos romanos do período da antiguidade clássica que, também possuidores de novas tecnologias, mais avançadas que as dos gregos, baseavam-se na estética e no aplique decorativo dos materiais gregos para definirem seus estilos. Essas narrativas de Costa referem-se ao “falso estilo” que, para o autor, resulta de formas estéticas divergentes, em sua origem, da tecnologia e dos materiais empregados em sua construção como será verificado posteriormente.

A técnica construtiva moderna, segundo Costa, solicita uma revisão dos conceitos até então empregados nos modelos tradicionais. A maior alteração, em relação aos sistemas construtivos anteriores, constata-se na estrutura independente da edificação. As paredes, tradicionalmente, estruturavam o edifício desde o solo até o último pavimento. Com a nova técnica, as paredes perdem a função anteriormente exercida, isto é, de estruturar e vedar as construções, para tão somente serem usadas como vedações.

Assim, através do uso da nova tecnologia, sistemas de estruturas independentes que podem ser tanto de concreto armado como metálicas, libertam as paredes da função estrutural para se tornar simples vedações, podendo, em muitos casos, serem aplicadas como lâminas de vidro, cuidando a melhor orientação, afirma Costa.

Estrutura e parede apresentam-se, a partir de agora, como coisas com usos, materiais e espessuras diferentes, evidenciando independência em suas diversas aplicações. Costa afirma, por exemplo, que as paredes podem ser produzidas com materiais leves, com tecnologias à prova de som e fabricadas para melhor resistir às

variações de temperatura. Podem ser dispostas livremente, já que não necessitam suportar mais o peso de toda a edificação.

Este é o “segredo de toda a nova arquitetura”, salienta Costa. Compreendendo com clareza o que representa essa independência (estrutura e vedação), tem-se a resposta com relação às intenções do arquiteto moderno: as soluções do momento fornecem uma maior liberdade às plantas e às fachadas sendo agora denominadas de “livres” (designando total liberdade de relação entre estrutura e vedação, nos termos preconizados por Le Corbusier).

Com o novo sistema estrutural, foi possível transferir as colunas que acompanhavam as extremidades das edificações pelo lado de fora, para serem colocadas no interior do edifício, permitindo que as fachadas sejam simples vedações com total “liberdade de tratamento: do fechamento ao pano de vidro”, afirma. Segundo Costa:

A nova técnica reclama a revisão dos valores plásticos tradicionais. O que a caracteriza, e de certo modo comanda a transformação radical de todos os antigos processos de construção, - é a ossatura independente. Tradicionalmente, as paredes, de cima abaixo do edifício cada vez mais espessas até se esparramarem solidamente ancoradas ao solo, desempenharam função capital: formavam a própria estrutura, o verdadeiro suporte de toda a fábrica. Um milagre veio, porém, libertá-las dessa carga secular. A revolução, imposta pela nova tecnologia, conferiu outra hierarquia aos elementos da construção, destituindo as paredes do pesado encargo que lhes fora sempre atribuído. A nova função que lhes foi confiada - de simples vedação - oferece, sem os mesmos riscos e preocupações, outras comodidades. Toda a responsabilidade foi transferida, no novo sistema, a uma ossatura independente, podendo tanto ser de concreto armado como metálica. Assim, aquilo que foi - invariavelmente - uma espessa parede durante várias dezenas de séculos, pode, em algumas dezenas de anos, transformar-se (quando convenientemente orientada, bem entendido: sul no nosso caso) em uma simples lâmina de cristal. Parede e suporte representam hoje, portanto, coisas diversas; duas funções nítidas, inconfundíveis. Diferentes quanto ao material de que se constituem, quanto à espessura, quanto aos fins, tudo indica e recomenda vida independente, sem qualquer preocupação saudosista e falsa superposição. Fabricadas com materiais leves, à prova de som e das variações de temperatura, livres do encargo rígido de suportar, deslizam ao lado das impassíveis colunas; param a qualquer distância, ondulam acompanhado o movimento normal do tráfego interno, permitindo outro rendimento ao volume construído. É este o segredo de toda a nova arquitetura. Bem compreendido o que significa essa independência, temos a chave que permite alcançar, em todas as suas particularidades, as intenções do arquiteto moderno: porquanto foi ela o trampolim que, de raciocínio, o trouxe às soluções atuais - e não apenas no que se relaciona à liberdade de planta, mas, ainda, no que respeita à fachada, já agora denominada “livre”: pretendendo-se

significar com essa expressão a nenhuma dependência ou relação dela com a estrutura. Com efeito, os balanços impostos pelo aproveitamento racional da armação dos piso teve como consequência imediata transferir as colunatas – que sempre se perfilaram muito solenes, do lado de fora – para o interior do edifício, deixando assim às fachadas (simples vedação) absoluta liberdade de tratamento: do fechamento total ao pano de vidro (Costa, 1995, p.112).

Percebe-se no texto de Costa, anteriormente citado, que o autor tenta esclarecer os “Cinco pontos da arquitetura”, de Le Corbusier, mesmo que Costa não os cite literalmente. Mas o mais relevante, nessa parte, para melhor focalizar o tema deste artigo, está em dois trechos. No primeiro, ao início, Costa afirma: “A nova técnica reclama a revisão dos valores plásticos tradicionais. O que a caracteriza, e de certo modo comanda a transformação radical de todos os antigos processos de construção, - é a ossatura independente.” Costa está dando continuidade à sua crítica à produção arquitetônica dos americanos, pelo fato de resultarem em uma estética diferente da construção por eles empregada. Ou seja, Costa está salientando que a “verdadeira arquitetura”, na acepção por ele enunciada mostrar-se-á persistente em seu pensamento (tal qual será demonstrado na análise realizada em seus textos), em sua aparência estilística, deve ser o resultado da técnica construtiva e, por conseguinte, mantém os laços com a tradição da disciplina arquitetura, seja erudita ou popular, considerada por Costa de excelência.

Costa, portanto, acredita que nesse momento deve haver uma preocupação por parte dos arquitetos modernos em produzir uma arquitetura que expresse e resulte em uma forma-estética do novo sistema construtivo e que está, precisamente, na “ossatura independente” da estrutura (de concreto ou metálica) em relação à alvenaria que apenas veda os compartimentos, diferentemente do passado. A segunda frase selecionada da citação anteriormente referida complementa a idéia: “é este o segredo de toda a nova arquitetura. Bem compreendido o que significa essa independência, temos a chave que permite alcançar, em todas as suas particularidades, as intenções do arquiteto moderno.”

A seguir, Costa defende a arquitetura moderna contra aqueles que estão se posicionando contrária à mesma:

Entretanto, tais soluções características e de grande beleza plástica chocam aqueles que, armados de preconceitos, e não convenientemente esclarecidos das razões e do sentido da nova arquitetura, procuram analisá-la baseados não somente nos princípios permanentes – que estes ela os respeita integralmente – mas naqueles que resultaram de uma tecnologia diferente, pretendendo assim descobrir-lhe “qualidades” que ela não pode nem deve possuir (Costa, 1995, p. 113).

Verifica-se, na citação acima, que apesar destes esclarecimentos das “razões e do sentido da nova arquitetura” e das questões relacionadas às peculiaridades que a transformam numa nova expressão plástica, Costa afirma que há aqueles que parecem não ter entendido tais premissas. Por esse motivo, não a aceitam e procuram compará-la com as arquiteturas geradas a partir de outras técnicas e afirmam já que a estética que representa a arquitetura moderna se diferencia muito das arquiteturas passadas que a mesma não é concebida por leis e princípios permanentes. Costa acredita que não é possível comparar a arquitetura moderna com as arquiteturas provenientes de tecnologias diferentes, pois tentam cobrar no resultado formal da arquitetura moderna certas “qualidades” que não existem por não terem motivos para existir, por não coincidirem mais com a nova tecnologia. Costa contrapõe-se, também, com relação às críticas realizadas que afirmam que a arquitetura moderna é ausente de leis e princípios compositivos perenes. Costa esclarece, portanto, que a arquitetura moderna é criada através de princípios compositivos advindos da tradição disciplinar erudita da arquitetura provenientes da antiguidade clássica, quando se refere às regras de composição, segundo suas palavras:

Embora desmascare os artificialismos da falsa imponência acadêmica, a nova arquitetura não se pretende furtar – como levemente se insinua – às imposições da “simetria”, senão encará-la no verdadeiro e amplo sentido que os antigos lhe atribuíam: com medida – com metro – tanto significando o rebatimento primário em torno de um eixo, como o jogo de contrastes sabiamente valorizados em função de uma linha definida e harmônica de composição, sempre controlada pelos traçados reguladores, esquecidos dos acadêmicos e tão do agrado dos velhos mestres (Costa, 1995, p. 114).

Costa ao afirmar, na citação anterior, a importância que os arquitetos modernos dão aos princípios compositivos advindos da tradição disciplinar erudita da arquitetura, aproveita para se colocar contra o ensino acadêmico, no que concerne ao fato de que o mesmo se utiliza do precedente, de sua aparência estilística, para decorar a arquitetura que ainda estava sendo produzida, de caráter eclético, e que o movimento moderno refutava. Conforme sua assertiva: “Embora desmascare os artificialismos da falsa imponência acadêmica, a nova arquitetura não se pretende furtar – como levemente se insinua – às imposições da “simetria”, senão encará-la no verdadeiro e amplo sentido que os antigos lhe atribuíam”.

Se, por um lado, Costa teve uma formação acadêmica na Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro, dentro dos moldes da “École des Beaux-Arts” de Paris, por outro lado, nem todos os ensinamentos da mesma o influenciaram. Verifica-se, realmente, uma grande influência do mestre Guadet, da École, na montagem teórica de Costa para embasar a arquitetura moderna no Brasil, com relação à utilização de certos conceitos, tais como elementos de arquitetura, elementos de composição e das regras compositivas. Porém, no que diz respeito ao foco deste artigo, cabe indagar quais seriam as razões que justificariam a permanência da tradição no fundamental papel que o precedente assume na concepção arquitetônica de Costa? Em alguns aspectos, é diferente do papel que o precedente assumia para os acadêmicos.

Guadet, assim como Costa, afirma que é do precedente (grandes exemplos das arquiteturas do passado) que se extraem as regras compositivas. Porém, diferentemente de Guadet, Costa se posiciona contrário em outra instância: o precedente, para os acadêmicos, também serve como material de escolha dos diversos elementos de arquitetura que caracterizam os diferentes estilos que os arquitetos utilizariam para ornamentar suas composições, dentro de um espírito eclético para ele inaceitável por não satisfazer a um critério, por ele invocado, de "verdade" arquitetônica.

Para Costa, a uniformidade presente na arquitetura moderna é a mesma que caracteriza os grandes estilos de diferentes épocas; a arquitetura gótica, por exemplo, considerada por muitos, de um modo geral, apenas um estilo adotado nas construções religiosas, era na verdade um sistema construtivo. Esse sistema era usado em qualquer tipo de construção da sua época, bem como o concreto armado caracterizaria as realizações de nova arquitetura. Atualmente, pode ser aplicado em construções de caráter militar, civil ou eclesiástico. Na citação a seguir, Costa procura demonstrar que a arquitetura moderna conforma um estilo que surge seguindo os parâmetros da tradição disciplinar erudita:

Porque essa uniformidade sempre existiu e caracterizou os grandes estilos. A chamada arquitetura gótica, por exemplo, que o público se habituou a considerar própria apenas para construções de caráter religioso, era, na época, uma forma de construção generalizada – exatamente como o concreto armado hoje em dia – e aplicada indistintamente a toda sorte de edifícios, tanto de caráter militar como civil ou eclesiástico (Costa, 1995, p. 114).

Costa consegue associar o uso da nova tecnologia a uma expressão formal distinta de todos os estilos anteriores, mostrando que, apesar disso, a arquitetura moderna permanece totalmente tradicional: os demais estilos que caracterizaram cada período da história da arquitetura erudita também resultaram das técnicas e materiais empregados, independente da função que esse edifício abrigaria. Costa novamente reforça a ideia que, embora a arquitetura moderna resulte em uma nova estética e que esta se repete em grande quantidade e pelo mundo, sua gênese está inteiramente enraizada na tradição, conforme a própria história da arquitetura pode atestar. Costa, portanto, posiciona-se da seguinte maneira quando os críticos acusam os arquitetos modernos, argumentando que a nova arquitetura é monótona, em alguns aspectos repetitiva, devido às formas que lhe são peculiares:

É igualmente ridículo acusar-se de monótona a nova arquitetura simplesmente porque vem repetindo, durante alguns anos, umas tantas formas que lhe são peculiares – quando os gregos levaram algumas centenas trabalhando, invariavelmente, no mesmo padrão, até chegarem às obras-primas da Acrópole de Atenas. Os estilos se formam e apuram, precisamente, à custa dessa repetição que perdura enquanto se mantêm as razões profundas que lhe deram origem (Costa, 1995, p. 114).

Costa salienta, na citação anterior, que todos os estilos que marcaram a história da arquitetura ao longo dos tempos podem ser identificados ou classificados como pertencentes a uma mesma corrente de pensamento, pois sua estética resultante se repetiu em vários edifícios e por vários locais e que, por essa linha de reflexão, a arquitetura moderna seria, portanto, rigorosamente tradicional. Outro comentário relevante de Costa é que os grandes estilos do passado são aqueles que possuem, em sua essência, “razões profundas que lhe deram origem” e que, por conseguinte, a arquitetura moderna também contemplaria essas razões.

Essas razões parecem estar relacionadas aos princípios anteriormente enfatizados por Costa, quais sejam: os princípios compositivos e a interdependência entre técnica construtiva e resultado estético formal. Costa vai se posicionar frente à denominação de arquitetura moderna internacional, afirmando que:

Além daquela aparente uniformidade, daquele “tom de conversa” que predomina nas construções contemporâneas tanto de caráter privado como público, - em contraste com o tom de discurso exigido para estas últimas pelos nossos avós-, ainda se quer atribuir à nova arquitetura outro pecado: o internacionalismo. Acreditamos que tal receio seja, no entanto, tardio, pois a internacionalização da arquitetura não começou com o concreto armado e o pós-guerra; quando começou – omitindo as arquiteturas românica e gótica, eminentemente internacionais, no pressuposto que se possa alegar, como justificativa, a influência catalisadora da Igreja ainda havia índios nas nossas praias virgens do suor português: começou com a

viagem turístico-militar de Carlos VIII à Itália, na primavera de 1494, a que se seguiram as de Luis XII e Francisco I. Foi então que se derramou pela Europa inteira – cansada de malabarismos góticos – o novo entusiasmo que, com a expansibilidade de um gás, penetrou todos os recantos do mundo ocidental, intoxicando todos os espíritos. E a nova arquitetura, mesclando-se de início às caturrices góticas, foi, aos poucos, simplificando, suprimindo os “barbarismos”, impondo ordenação, ritmo, simetria, até culminar no classicismo do século XVII e no academismo que se lhe sugeriu. Nada se pode, com efeito, imaginar tão *absolutamente internacional* como essa estranha maçonaria que - “supersticiosamente” - de Viena a Washington, de Paris a Londres ou Buenos Aires -, com insistência desconcertante, repetiu até ontem, as mesmas colunatas, os mesmos frontões, e as mesmíssimas cúpulas, indefectíveis (Costa, 1995, p. 115).

Novamente Costa, ao se posicionar na defesa da arquitetura moderna, quando esta é considerada um estilo internacional, demonstra que, também, nesse aspecto, ela se apresenta “rigorosamente tradicional”, a saber, outros estilos ao longo da história também se reproduziram em locais e culturas diferentes das de origem. Nesse sentido, Costa vai utilizar, como exemplo crítico, o ecletismo, que em sua concepção é tão ou mais internacional que a própria arquitetura moderna e, pior, suas formas surgem de técnicas construtivas muitas vezes opostas da função real, convencional, que a mesma deveria exercer, tendo como propósito, apenas, a aplicação de meros elementos decorativos a qual Costa vai continuar refutando veementemente em textos escritos posteriormente.

Para finalizar as citações selecionadas do texto “Razões”, a frase a seguir, de Costa, salienta, sucintamente, o seu pensamento sobre a arquitetura moderna e expõe o vínculo com a mesma com relação ao papel do precedente em sua concepção: “Porque, se as formas variaram – o espírito ainda é o mesmo, e permanecem, fundamentais, as mesmas leis (Costa, 1995, p. 116).” Interpretando essa assertiva de Costa, verifica-se que as formas variaram visto que são decorrência de uma nova técnica de construir; no decorrer da leitura desse texto foi possível constatar que, segundo o pensamento de Costa, ao longo da história, os diversos estilos que marcaram períodos distintos também são consequência de suas diferentes técnicas e das expressões formais resultantes dessa técnica. Da mesma forma, tais estilos foram criados a partir da aplicação de princípios e/ou leis compositivas. Desse modo, a arquitetura moderna também é criada a partir do conhecimento dessas leis compositivas, advindas do estudo de precedentes, por se tratar de princípios perenes da tradição disciplinar da arquitetura erudita, pois “o espírito ainda é o mesmo”, apenas as formas é que variam.

As razões profundas a que Lucio Costa se refere em “Razões da nova arquitetura” e que acabaram se tornando o embasamento teórico da prática desenvolvida nas primeiras décadas da arquitetura moderna brasileira e, em especial, da sua própria arquitetura, marcada inicialmente pelo projeto e execução do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), estão baseadas na conexão entre presente e passado. No presente, através do emprego de sistema estrutural independente das vedações, visto como consequência direta da Revolução Industrial e da produção de novos materiais. Por sua vez, o passado se manifesta nas leis compositivas encontradas em precedentes advindos de uma tradição erudita, associado às novas técnicas construtivas do presente, referindo-se a um momento de transição e evolução, não de revolução.

Portanto, verifica-se, no que concerne ao foco deste artigo em questão, quanto às possíveis razões da tradição no que se refere ao fundamental papel que o precedente adquire na concepção arquitetônica de Costa, indícios de um pensamento voltado para a busca de elos, conexões no sentido evolucionista; na busca ideológica daquilo que Costa considera representar uma arquitetura de excelência; na crítica ao ecletismo e na defesa da nova arquitetura a partir de uma interdependência entre técnica construtiva e expressão plástica resultante da mesma, conforme se observa nos grandes exemplos do passado.

Nessa fase de adaptação, a luz tonteia e cega os contemporâneos – há tumulto, incompreensão: demolição sumária de tudo o que precedeu; negação intransigente do pouco que vai surgindo – iconoclastas e iconolatrias se degladiam. Mas, apesar do ambiente confuso, o novo ritmo vai, aos poucos, marcando e acentuando a sua cadência, e o velho espírito – transfigurado – descobre na mesma natureza e nas verdades de sempre, encanto imprevisto, desconhecido sabor, resultando daí formas novas de expressão. Mais um horizonte então surge, claro, na caminhada sem fim. (...) Assim, a crise da arquitetura contemporânea, como a que se observa em outros terrenos, é o efeito de uma causa comum: o advento da máquina. É pois natural que, resultando de premissas tão diversas, ela seja diferente, quanto ao sentido e à forma, de todas aquelas que precederam, o que não a impede de se guiar – naquilo que elas têm de permanente – pelos mesmos princípios e pelas mesmas leis. As classificações apressadas e estanques que pretendem ver nessa metamorfose, naturalmente difícil, irremediável conflito entre passado e futuro, são destituídas de qualquer significado real. Se ainda não é fácil, porém, a espíritos menos avisados aprender, na arquitetura, o verdadeiro sentido dessa transformação a que não poderemos fugir (...) (Costa, 1995, p. 110).

Interessa ao estudante²³

“Nestas condições, o que interessa ao arquiteto conhecer?” - após essa pergunta de Costa, cujo conteúdo está presente nesse texto e também no livro “Registro de uma Vivência”, não obstante sob outro título - “Interessa ao estudante”. Importante ressaltar que não há registro, nem de Costa, quando o mesmo o redigiu, mas é possível que tenha sido na década de 1940. Neste texto, pode-se constatar a importância do estudo do precedente como fundamento de projeto, tanto com relação à tradição erudita, associada às regras de composição, quanto à tradição popular, associada ao uso convencional de elementos de arquitetura e de composição. Também, observa-se sua ligação direta com o momento presente, conforme citação a seguir:

Interessa, antes de mais nada, conhecer como, em condições idênticas ou diferenciadas de época, de meio, de material e de técnica ou de programa, os problemas da construção foram arquitetonicamente resolvidos no passado. A consciência do sentido verdadeiro dessa preciosa experiência acumulada é necessária para que então o aluno, profundamente imbuído do espírito novo de sua época, se familiarize com as condições particulares do meio em que vive, se assenhoreie dos novos recursos de material e de técnica, se informe das particularidades específicas dos programas contemporâneos, se exercite e apure nos segredos da modulação e da modenatura, a fim de, por sua vez, habilitar-se a resolver, arquitetonicamente, os problemas atuais da construção. Assim, portanto, de uma parte, história e teoria da arquitetura, de outra, teoria e prática da profissão de arquiteto, atividade consubstanciada na disciplina que se convencionou denominar, com certa redundância, composição de Arquitetura, e onde se aprende a arte de compor tecnicamente os edifícios, ou seja, simplesmente, a arquitetar. A composição arquitetônica é, por conseguinte, a finalidade mesma da profissão do arquiteto, e para onde convergem e onde se corporificam todas as demais disciplinas do curso, que se deverão dispor no currículo, antes do mais, em função dela (Costa, 2007, P. 114).

Ao analisar a citação anterior, observa-se o quanto Costa valorizava o precedente. O precedente, para Costa, pode representar vários papéis no âmbito da produção do conhecimento arquitetônico. Dessa maneira, quando o precedente advém de uma tradição erudita, pode-se dele extrair princípios e/ou regras compositivas, através da análise e da interpretação de quem o está estudando, com a finalidade de aplicá-los na prática projetual; por outro lado, quando advém da tradição popular, pode-se nele buscar conhecimentos programáticos (elementos de composição) e investigar soluções técnico-construtivas (elementos de arquitetura). Posteriormente, cabe ao arquiteto criador, em sua interpretação desse conhecimento legado pelo passado, conectá-lo aos usos que caracterizam o momento presente e atualizá-lo incorporando-o às novas tecnologias disponíveis.

²³ COSTA, Lucio. *Interessa ao estudante*. In: Lucio costa: *Registro de uma vivência*. São Paulo: Empresa da Artes, (2ª ed.), 1995

Contra esse pano de fundo, cabe ressaltar mais uma vez que o foco deste artigo não está no estudo da maneira como Costa usa o precedente em sua própria prática projetual (como já foi comentado anteriormente, este trabalho já foi encetado por Comas, pela análise por ele realizada dos projetos arquitetônicos de Costa). O estudo que sustenta esta tese, por sua vez, colabora com a tese de Comas deslocando o objeto de análise: a fonte não é mais a obra arquitetônica de Costa, mas sim seu trabalho teórico, contido na obra escrita e publicada do arquiteto. Mais uma vez, o principal propósito da presente investigação é indagar quais as "razões da tradição" que, para Costa, justificariam operativamente manter com a produção arquitetônica do passado vínculos negados por outros tantos partidários da "nova arquitetura"?

Não se trata aqui, portanto, de como ele as usa, mas do porquê de seu uso no âmbito da arquitetura moderna, tal como ele preconiza em sua formulação doutrinária. Nesse aspecto, parece novamente estar implícita na análise realizada do texto “Razões da nova arquitetura” a constante preocupação de Costa em tentar conciliar aqueles que aceitam a arquitetura moderna e rompem com tudo que a precedeu e aqueles que a refutam por acreditar que a arquitetura moderna se distancia da tradição disciplinar erudita. A tentativa de atender a todos, no sentido de conciliar visões opostas, parece evidenciar as razões iniciais de Costa ao dar um papel fundamental ao precedente, ou seja, o papel de mediador de um processo de transformação radical que a sociedade e a prática da arquitetura estavam passando.

Outra fundamental razão da permanência da tradição erudita está no desejo de embasar teoricamente a arquitetura moderna por meio da valorização do papel do precedente como fonte de inspiração e conhecimento para a profissão de arquiteto. Esta fundamentação, como seria de esperar, não é neutra, mas está profundamente enraizada nos valores ideológicos²⁴ de Costa, naqueles aspectos que ele realmente acredita fazerem parte inerente do processo de criação do arquiteto, para que se possa, assim, conceber uma arquitetura de excelência, pelo amor à própria arquitetura, à arquitetura em si mesma.

²⁴ *sf* (*ídeo*¹+*logo*²+*ia*¹) 1 *Filos* Ciência que trata da formação das idéias. 2 Tratado das idéias em abstrato. 3 *Filos* Sistema que considera a sensação como fonte única dos nossos conhecimentos e único princípio das nossas faculdades. 4 Maneira de pensar que caracteriza um indivíduo ou um grupo de pessoas: *Ideologia socialista*. Var: *ideologismo*. *adj* (*ídeo*¹+*logo*²+*ico*²) Que se refere à ideologia. <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=ideologia> – acesso em 09/06/2011 às 15:27

Complementa-se a ideia anteriormente exposta, presente no texto “Interessa ao estudante”, no qual Costa salienta a importância da tradição erudita através do estudo minucioso do precedente com a finalidade de dele extrair conhecimentos para aplicação na prática projetual:

Assim como importa ter noção das características das diferentes escalas: na escala “plástica” ou ideal, a unidade de medida – o módulo – é uma determinada parte da coisa construída; na escala humana, ou funcional, a unidade de medida – a polegada, o palmo, o pé – é uma determinada parte do corpo humano; na escala teórica, ou abstrata, a unidade de medida – o metro – é a quadragésima milionésima parte do quadrante terrestre, ou seja, uma abstração, perdendo-se portanto qualquer relação com o homem ou com a coisa fabricada. O modulator, de Le Corbusier, vinculado à escala plástica, ou ideal, e à escala humana, tornou possível restabelecer, apesar do sistema métrico, o perdido sentido de proporção. Finalmente, convirá acentuar a importância da intenção, porquanto a expressão final da obra dependerá do fiel e constante apego a essa intenção original. Assim, por exemplo, as chamadas ordens clássicas – dórica, jônica, coríntia – correspondem pura e simplesmente à expressão plástica de intenções diferentes, acrescidas àquela intenção maior sereno equilíbrio, peculiar à arte grega: no dórico, força contida; no jônico, graça e elegância; no coríntio, requinte e riqueza; ordens estas a que os romanos acrescentam a toscana, de intenção mais utilitária, e, no sentido oposto, a hiperbólica ostentação da ordem “compósita” – fusão da coríntia com a jônica (Costa, 1995, p. 118).

Costa, na citação anterior, demonstra que as concepções arquitetônicas precedentes que se tornaram paradigmas evidenciam o uso de certos princípios compositivos. Costa, então, destaca dentre estes princípios aquele que ele denomina de módulo. Conforme a época em que era empregado, o módulo foi associado de diversas maneiras à concepção arquitetônica, porém, em síntese, representa uma unidade de medida que, se bem estudada, pode ser utilizada unida a uma intenção plástica do arquiteto. No momento em que Lucio Costa escreve, surge o exemplo de Le Corbusier, o qual, a partir do estudo da antiguidade clássica, retoma a inspiração do homem vitruviano desenhado por Leonardo da Vinci e cria o Modulor, instrumento de trabalho que sustentaria, na sua proposta, a prática na arquitetura moderna.

Costa, nessa citação, demonstra aquela constatação anteriormente feita de que uma de suas possíveis razões da tradição, e nesse caso, especificamente da tradição erudita, está em acreditar veementemente que, para ser um grande arquiteto, é necessário conhecer a fundo o passado. Dentro desse pensamento, Costa mostra que esse passado pode ser trazido ao momento presente com uma roupagem nova, como o fazia Le Corbusier, o grande mestre da arquitetura moderna.

Portanto, não há necessidade de ruptura ao criar a arquitetura moderna, basta seguir os exemplos dos grandes mestres do passado que evoluíram conhecendo e estudando o precedente. E neste sentido, Costa tenta passar uma mensagem para os arquitetos modernos que se refere diretamente ao papel que o precedente pode ter neste momento, ou seja, para que observem melhor as obras dos arquitetos que se destacaram ao longo da história, visto que os mesmos, nunca se afastaram do estudo do precedente, mas desde que interpretado de uma maneira crítica e inserido no contexto para qual foram criados. Aí parecem estar algumas das possíveis razões que levam Costa a valorizar tanto o precedente, além do papel de conciliador que Costa parece dar ao precedente na tentativa de inserir a arquitetura moderna como ele aborda no texto “Razões”, neste texto, Costa parece evidenciar um novo papel, uma nova razão ao precedente, que percebe-se estar relacionado com algo maior, superior a qualquer outro motivo - o seu simples e profundo amor à arquitetura.

E nesse sentido, Costa extrapola o âmbito da arquitetura moderna e entra no âmbito da excelência arquitetônica independente do momento histórico que a mesma se encontre, pois vai tentar demonstrar que toda arquitetura exemplar teve como fonte de inspiração o precedente, por conseguinte, por que a arquitetura moderna seria diferente se Costa almeja que a mesma seja uma arquitetura de excelência, também? E esta possível razão que faz Costa valorizar tanto o precedente representa sua maneira peculiar de se conceber uma arquitetura de excelência, seja qual for o período histórico que a mesma se encontre, pois o tempo parece não importar para Costa, o que importa é a evolução da arquitetura, no aspecto de crescimento qualitativo, no qual o precedente analisado criticamente torna-se o mais importante referencial para o aprimoramento da ‘disciplina’ arquitetura.

Considerações sobre o ensino da arquitetura²⁵

O livro “Sobre arquitetura”, referente ao texto sob o título “Considerações sobre o ensino da arquitetura”, originalmente publicado na revista do Diretório Acadêmico da Escola Nacional de Belas-Artes - “ENBA”, Revista de Arte – número 3, setembro de 1945, trata de considerações de Costa sobre um currículo adequado à arquitetura, sua

²⁵ COSTA, Lucio. Considerações sobre o ensino da arquitetura (1945); In: Lucio Costa: sobre arquitetura. organizado por Alberto Xavier. - 2. ed. / coordenada por Anna Paula Cannez – Porto Alegre: Uniritter Ed., 2007.

desvinculação parcial do ensino de pintura e escultura, sua associação ao ensino de engenharia com relação às disciplinas técnico-científicas, entre outros. Para abordar tal assunto, Costa apresenta-nos uma definição de arquitetura e aborda a questão da importância da composição arquitetônica como instrumento básico de criação arquitetônica associado aos conceitos orgânico-funcional e plástico-ideal. Nesse texto, portanto, nota-se a presença de recortes de partes de outros textos como o “Interessa ao estudante” e “Considerações sobre a arte contemporânea”.

Embora haja necessidade de atualização do ensino de arquitetura, Lucio Costa acredita que continua indispensável à ligação com o ensino da Pintura e da Escultura. Para tal atualização, o curso de arquitetura precisa, porém, ir além, com a participação de professores especializados, principalmente de engenheiros, para ministrar disciplinas da ciência da técnica de construir. Além do corpo docente, as instalações e equipamentos devem ser melhorados para esta finalidade, sendo que tais modificações entram em desacordo com o ensino tradicional da Escola de Belas Artes.

De qualquer maneira, segundo Costa, ao aceitar a independência das escolas de Pintura, Escultura e Arquitetura, deverá se ter cuidado, na montagem do currículo, de que não se perca totalmente o convívio entre as três artes, sem prejuízo da formação técnico-científica indispensável para o desenvolvimento de um aluno de arquitetura. A arquitetura, “apesar da sua complexidade atual de realização, - ainda continua sendo, como no passado, fundamentalmente, arte plástica (Costa, 1995, p. 111)”. Nessa assertiva de Costa, é possível verificar a importância por ele atribuída tanto aos conhecimentos arquitetônicos que se relacionam a uma Ciência, quanto aos conhecimentos que se relacionam à arquitetura como expressão artística.

Conforme a citação a seguir, observa-se a constante preocupação de Costa em valorizar, de maneira igual, a arquitetura de tradição erudita e a arquitetura de tradição popular:

Arte plástica porque, desde a germinação do projeto até a conclusão da obra realizada, o sentimento é seguidamente chamado a intervir, a fim de escolher livremente – dentro dos limites extremos determinados pelo cálculo, preconizados pela técnica, condicionados pelo meio ou impostos pelo programa, - a forma plástica adequada. É arte erudita quando semelhante opção se faz conscientemente, e popular quando ela se processa de forma inconsciente, - razão por que tanto num caso como noutro a qualidade plástica pode estar presente (Costa, 1995, p. 111).

Reconhecendo a arquitetura como arte desde sua origem, Costa afirma que a elaboração de seu currículo deve partir desse princípio. Por esse motivo, torna-se discutível aceitar a proposta de ter as mesmas disciplinas da Engenharia durante dois anos para depois tratar da Arquitetura. Dessa maneira, seria injusto com os alunos apaixonados pela profissão fazer com que esperassem dois anos para colocarem em prática toda a sua criatividade. Fato da mesma importância e inaceitável quando o arquiteto não leva tão a sério como o engenheiro a profissão de construtor, afirma Costa.

Importante, também, conforme Costa, assinalar diferenças de procedimento entre uma profissão e outra: enquanto o engenheiro, com uma formação exclusiva da área das ciências exatas, parte do particular para o geral, o arquiteto, ao contrário, parte do geral para o particular, reforçando a idéia de que arquitetura é arte acima de ciência, para posteriormente partir do particular para o geral, variando a ordem de tais quesitos com uma permanente autocritica do início ao fim do projeto. É, portanto, o predomínio da síntese sobre a análise que caracteriza o ofício do arquiteto, e é justamente o que o habilita para os estudos urbanísticos, dentro do conceito moderno:

Mas se arquitetura é fundamentalmente arte, não é o menos, fundamentalmente, construção. É, pois, a rigor, construção concebida com intenção plástica. Intenção esta que a distingue, precisamente, da simples construção. Ela não atua, porém, essa intenção plástica, de uma forma abstrata, mas condicionada sempre por fatores de natureza variável de tempo e de lugar, tais como a época, o meio físico e social, os materiais empregados, a técnica decorrente do emprego desses materiais, o programa, etc. Pode-se, assim, definir Arquitetura como construção concebida com uma determinada intenção plástica, em função de uma determinada época, de um determinado meio, de um determinado material, de uma determinada técnica e de um determinado programa (Costa, 2007, p. 112-113).

A definição de arquitetura apresentada na citação anterior se diferencia um pouco da primeira definição de arquitetura presente no texto “Considerações sobre arte contemporânea”, escrito nos anos 40, mas publicado somente em 1952, qual seja: “Pode-se então definir a arquitetura como construção com a intenção de ordenar e organizar plasticamente o espaço, em função de uma determinada época, de um determinado meio, de uma determinada técnica e de um determinado programa (Costa, 1995, p. 246).”

Comparando ambas as definições o conteúdo da que está presente no texto “Considerações sobre arte contemporânea” apresenta que arquitetura é construção, mas concebida com a intenção de ordenar e organizar plasticamente o espaço; agora, arquitetura é construção, concebida com uma determinada intenção plástica e acrescenta

que deve ter um determinado material. Pequena mudança de pensamento, porém com o restante do conteúdo da frase formulado da mesma maneira.

A intenção plástica presente nessa definição de arquitetura é fundamental em sua concepção; no entanto, essa intenção deve estar de acordo com o contexto em que se insere (clima, topografia, tecnologia adequada, entre outros) e deve deixar claro a que período pertence. Mais uma vez demonstra repudiar qualquer cópia de modelo passado como, por exemplo, o Neocolonial; assim, “fingir por fingir” é algo que está longe de seu pensamento.

Ao analisar o pensamento de Costa, pode-se perceber que para existir arquitetura, então, é preciso o reconhecimento de uma “essência” ligada ao espírito de sua intenção plástica, ao tempo que a representa e à verdade construtiva que a materializa. Essas últimas assertivas parecem constituir as principais razões da tradição. Percebe-se, então, que estas razões que levam Costa a valorizar tanto a tradição erudita estão conectadas diretamente ao papel que o precedente erudito exercerá, ou seja, como fonte de pesquisa para extrair conhecimentos implícitos a sua essência – princípios compositivos. Desta maneira, tudo indica que, para Costa, o papel do precedente na renovação da arquitetura está em construir um vínculo, uma ponte, entre passado e presente.

***Muita construção, alguma arquitetura e um milagre*²⁶**

O texto “Muita construção, alguma arquitetura e um milagre”, realizado a pedido de Carlos Drummond de Andrade e Paulo Bittencourt, para a edição comemorativa do cinquentenário do “Correio da Manhã”, foi publicado em 15 de junho de 1951 e é o mesmo texto presente no livro “Sobre arquitetura”, sob o título “Depoimento de um arquiteto carioca”.

Nesse texto, Costa faz um breve panorama histórico a partir da fundação do primeiro curso de arquitetura no país, comenta sobre importantes mestres que influenciaram o destino da arquitetura no Brasil e aborda suas principais fases, até chegarmos às suas importantes considerações sobre a modernidade.

26 COSTA, Lucio. Muita construção, alguma arquitetura e um milagre (1951). In: Lucio Costa: Registro de uma vivência. São Paulo: Empresa da Artes, (2a ed.), 1995.

O título desse texto é bastante sugestivo; nele Costa aborda o projeto e a participação de Le Corbusier como assessor da equipe brasileira responsável pelo estudo do Ministério da Educação e Saúde Pública (1936), induzindo o leitor a conceber essa obra como um “milagre”, devido à excelência e às dificuldades passadas no decorrer do desenvolvimento dessa empreitada, que marcou, no País, a inserção da nova arquitetura. Nesse sentido, novamente Costa se ressentia de não ter conseguido fazer as reformas no ensino de arquitetura no país através de sua proposta quando diretor da ENBA, afirmando que as alterações no ensino oficial se deram distantes da prática arquitetônica. Tal constatação permite a interpretação de que, naquele momento, a expressiva quantidade de construções de baixa qualidade é consequência da falta das premissas fundamentais para se obter uma arquitetura consistente.

Essa arquitetura consistente, segundo seu pensamento, deve ser aliada ao conhecimento do precedente, naquilo que consiste a sua essência, ou seja, vinculado às regras de composição e ao momento presente, através de uma constante crítica. Observa-se este fato através de seu apelo à tradição, conforme suas próprias palavras:

Não podendo já então reagir no sentido da orientação “pseudo-clássico-modernizada”, que consistiria numa vã pretensão estilística ainda baseada no apego à técnica de compor acadêmica e à comodulação convencional, mas de aparência hirta porque despojada da molduração e dos ornatos integrantes do organismo original, passou a adotar o ensino oficial o regime da liberdade desamparada do indispensável esclarecimento, como se a arquitetura contemporânea dita moderna fosse mera questão de licença ou de improvisação do capricho pessoal. Não por estrita incapacidade dos mestres, sempre dedicados e idôneos, mas porque a falta de convicção e experiência própria, senão mesmo certa natural repulsa, os impedia de transmitir a lição moderna com a indispensável objetividade e clareza, resultando daí prevalecer no espírito dos alunos certa pretensão pueril de auto-suficiência e a tola presunção de que o ensino acadêmico apropriado é dispensável à boa formação profissional. Quando o exercício continuado e oportuno da crítica adequada haveria de torná-los, senão imunes, ao menos refratários a toda e qualquer atitude leviana e a refrear a adoção de soluções formais impróprias por sua gratuidade fora de propósito ou porque antifuncionais. Como é porém de tradição, no sentido artístico, a existência de vários ateliers autônomos para opção do aluno segundo sua preferência ou natural inclinação, cabe renovar aqui o apelo feito por ocasião da inauguração do edifício do Ministério da Educação e Saúde: nomeiem-se (amanhã, que as calendas já estão abarrotadas) catedráticos, “hors-concours”, de composição de arquitetura e pintura, respectivamente, o arquiteto Oscar Niemeyer Soares e o pintor Candido Portinari, pois se temos à mão dois artistas de tamanha projeção internacional pelo vulto e qualidade da obra realizada, não se compreende porque privar, oficialmente, as novas gerações da mútua lição insubstituível de tão exercitada experiência. Esta medida singela e sensata viria sanar o mal

na própria raiz e, sem quebra de sua atual feição, reconciliar a Escola com a vida, restabelecendo-se novamente o equilíbrio, perdido desde 1930, para maior proveito do ensino e maior prestígio e renome da secular instituição, pois, embora separadas e com propósito de montar casa própria, para os alunos da antiga escola, - Belas-Artes e Arquitetura serão sempre uma coisa só (Costa, 2005, p. 171).

Desse modo, observa-se que vinte e cinco anos depois da publicação de “Razões”, Costa se ressentia ao ver tanta arquitetura produzida com uma qualidade tão baixa. E retoma os argumentos de “Razões”, pois faz referência ao conhecimento proveniente do ensino acadêmico, nos quesitos relacionados aos princípios e leis imortais que concernem à arquitetura de vertente erudita. Ou seja, é o arranjo dos elementos de arquitetura e de composição, regido por um conjunto de regras convencionais que é denominado de composição, assim como os músicos, através de suas notas musicais arranjam diferentes músicas ao compô-las.

O que Costa está querendo afirmar é que para o arquiteto acontece da mesma maneira e que essa maneira de criar a arquitetura independe da época em que se concebe e das escolhas individuais de cada arquiteto, tais como sua intenção plástica e tecnologia utilizada. Portanto, Costa deixa claro que no aspecto do ensino acadêmico, no qual os arquitetos utilizam princípios e/ou regras compositivas advindos da análise da essência que conformam os paradigmas precedentes que marcaram a história da arquitetura que é um procedimento perene à profissão de arquiteto, válido para qualquer período histórico, seja no presente ou no futuro.

Porém, o que Costa vai refutar do ensino acadêmico é o uso do precedente como mera função decorativa dos vários estilos que os arquitetos acadêmicos eventualmente escolhiam como resultado estético de suas criações.

Costa apresenta indícios novamente que uma de suas razões da tradição está precisamente no fato de querer uma arquitetura que represente o seu tempo com os mesmos valores e princípios que geraram os grandes exemplos arquitetônicos que representaram outras épocas precedentes da arquitetura, com a finalidade de enriquecer o repertório cultural do arquiteto e, conseqüentemente, melhorar a sociedade com sua intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme se observou no texto “Razões da nova arquitetura”, Costa parecia imbuído de uma missão: defender a nova arquitetura. Diante das inúmeras críticas negativas que dela se faziam, Costa, inteligentemente, faz o vínculo entre passado e presente, entre a tradição erudita, presente nos grandes exemplos das arquiteturas do passado, com os princípios e/ou leis compositivas inerentes à criação arquitetônica em geral, afirmando que, nesse sentido, a arquitetura moderna é rigorosamente tradicional, pois sua expressão formal mudou em consequência das novas tecnologias, mas sua maneira de concebê-la é idêntica à arquitetura dos antigos. Este conhecimento dos fundamentos da prática da arquitetura reside implicitamente no precedente, e sua aplicação depende da interpretação crítica e da intenção plástica de cada arquiteto.

Portanto, as razões que levam Costa a associar a nova arquitetura com a tradição disciplinar erudita advinda da tradição clássica, quando valoriza o precedente como fonte incessante de conhecimento, parece ser uma maneira de acalmar os ânimos, tornar a arquitetura moderna passível de ser aceita por ambas as posições antagônicas descritas por Costa.

Por conseguinte, as demais análises realizadas sobre os textos que seguem nesse artigo, reforçam, de um modo geral, esses indícios já vistos no texto “Razões”, vinculadas há possíveis influências de teorias evolucionistas. Foi possível verificar, também, a seguinte constatação que acabou se tornando mais uma possível razão: o sincero amor de Costa pela arquitetura enquanto ‘disciplina’, naquilo que Costa acredita representar uma arquitetura de excelência em qualquer período da história da arquitetura, independente do estilo, naquilo que concerne a ‘essência’ da arquitetura, a saber, suas leis e princípios perenes de composição aliados a uma intenção plástica que represente a técnica construtiva utilizada. E é precisamente nesse aspecto que se verifica uma fusão entre passado, presente e futuro no pensamento de Costa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, T. M. P. (2011). *Razões da tradição: o papel do precedente na concepção arquitetônica de Lucio Costa* (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Arquitetura, Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura (PROPAR).

Centro de Estudos de Teoria de Arquitetura. (1954). *Artigos e estudos de Lucio Costa*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Comas, C. E. D. (2002). *Precisões brasileiras: Sobre um passado da arquitetura e urbanismo modernos a partir dos projetos e obras de Lucio Costa, Oscar Niemeyer, MMM Roberto, Affonso Reidy, Jorge Moreira & cia., 1936-45* (Tese de doutorado). Université de Paris VIII.

Costa, L. (1995). *Lucio Costa: Registro de uma vivência* (2ª ed.). Empresa das Artes.

Costa, L. (2007). *Lucio Costa: Sobre arquitetura* (A. Xavier, Org.; 2ª ed., A. P. Cannez, Coord.). UniRitter Ed.

Costa, L. (1995). Razões da nova arquitetura (1934). In L. Costa, *Registro de uma vivência* (2ª ed., pp. 108-116). Empresa das Artes.

Costa, L. (1995). Interesse ao estudante (Década de ~1940). In L. Costa, *Registro de uma vivência* (2ª ed., pp. 117-118). Empresa das Artes.

Costa, L. (2007). Considerações sobre o ensino da arquitetura (1945). In L. Costa, *Sobre arquitetura* (A. Xavier, Org.; 2ª ed., A. P. Cannez, Coord., pp. 111-117). UniRitter Ed.

Costa, L. (1995). Muita construção, alguma arquitetura e um milagre (1951). In L. Costa, *Registro de uma vivência* (2ª ed., pp. 157-172). Empresa das Artes.

Guadet, J. (ca. 1909). *Éléments et théorie de l'architecture: Cours professé à l'École nationale et spéciale des beaux-arts* (4ª ed., Vols. 1-4, pp. 75-95). Librairie de la Construction Moderne.

O ESTADO NOVO E O CINEMA PORTUGUÊS

“O Pátio das Cantigas”

Estado Novo and Portuguese Cinema

“O Pátio das Cantigas”

SANTOS, Leonor²⁷, & RODRIGUES, João Bartolomeu²⁸

Resumo

O presente trabalho pretende concluir de que forma o cinema foi utilizado para a manutenção do imaginário coletivo que Salazar pretendia transformar; como as comédias à portuguesa serviram tanto os ânimos do estado como os ânimos do seu público; e, finalmente, mediante uma análise sobre o *Pátio das Cantigas* (1942), perceber porque é que o filme surge como um elemento fundamental à compreensão da sociedade portuguesa da época.

Abstract

The present article aims to conclude how cinema was used to maintain the collective imaginary that Salazar wanted to transform; how Portuguese comedies served both the interests of the state and their audience; and finally, through an analysis of *Pátio das Cantigas* (1942), to understand why the film emerges as a fundamental element in understanding Portuguese society at the time.

Palavras-chave: *Estado Novo; Cinema; Comédias à Portuguesa; Pátio das Cantigas (1942).*

Key-words: *Estado Novo; Cinema; Portuguese Comedies; Pátio das Cantigas (1942).*

Data de submissão: janeiro de 2024 | **Data de publicação:** março de 2024.

²⁷ LEONOR SANTOS – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. PORTUGAL. Email: leonormargaridalm5@gmail.com

²⁸ JOÃO BARTOLOMEU RODRIGUES – CECS &UTAD. PORTUGAL. Email: jbarto@utad.pt

INTRODUÇÃO

Dada a nossa a nossa curiosidade acerca do cinema no estado novo, fomentada pelo incentivo paterno, que sempre nos estimulou a ver os filmes da época, decidimos, agora, abordar as mesmas comédias portuguesas, não sob o olhar da simples curiosidade de uma cinéfila, mas sob o olhar atento da pesquisadora que dá os seus primeiros passos nos caminhos da investigação. Agora, significa – precisamente – o momento em que celebramos cinquenta anos do 25 de abril. Como ponto de partida para a nossa investigação elegemos a seguinte: problemática: em que medida o cinema constituía uma arma ideológica do regime salazarista? Como amostra representativa da população a investigar, elegemos como objeto de análise o filme *O Pátio das Cantigas* (1942), tentando apreender os recortes instrumentais que subordinavam a arte ao regime, sempre na perspetiva ideológica da formação do cidadão, estribada numa axiologia, cujos valores eram afinal os pilares em que o regime do Estado Novo assentava as suas bases.

Para uma melhor compreensão do artigo, considera-se necessário fazer uma breve abordagem à ideologia de Salazar. Os regimes fascistas tiveram, em comum, no contexto da sua *política de espírito* e, consequente, propaganda, a característica da criação do mito do Homem Novo. O homem novo é referido como um ser que se deixa invadir plenamente - na vida pública e privada - pelo pensamento do regime instituído, geralmente sobre convicções morais, religiosas e militares.

António de Salazar queria distanciar-se dos discursos políticos dos restantes países totalitários da Europa. Quer-se com isto dizer que, pretendia tornar o seu regime singular e original, assim, no caso português, o Homem deveria interiorizar a *Lição de Salazar: Deus Pátria e Família*, que constituía *A Trilogia da Educação Nacional*. O mito nacional conjugado com o ultranacionalismo populista, tornou-se o mote para muitas produções artísticas do Estado Novo, no sentido em que se espelhavam os valores, a ética, as atitudes do ideal de Homem Novo. A cultura, o sistema ideológico, já integrado na sociedade portuguesa, ao longo dos séculos, era, agora, fortalecido pela organização disciplinar e, acima de tudo, doutrinal do Estado Novo. Assim, Salazar em vez de convergir o seu discurso à propaganda e à clara manipulação ideológica, camuflou o mito em pedagogia comunitária – “*Sempre que abordei este assunto tenho ligado a propaganda à educação política do povo português e lhe tenho atribuído duas funções – informação primeiro; formação política depois*” (Salazar, 1935).

Na verdade, esta perspetiva sobre o regime camuflava a ideia totalitária que o assombrava, para lhe dar um sentido intervencional, isto é, que procura informar em detrimento de formar, para com isso, defender a Nação e a sua comunidade, demonstrando um nacionalismo corporativo, através de uma propaganda praticada em paradigmas serenos e socialmente aceites.

Tendo em vista isto, a “formação política” supunha um sistema pedagógico de como ser patriótico. O Estado Novo, servindo-se de meios simples, mas apelativos, como os panfletos, propunha a renovação, reconstrução e reconquista da ordem espiritual e da essência portuguesa, apelando à religiosidade e ao imaginário tradicional-popular, e, consequentemente, quem decidisse orientar-se por um caminho diferente desta visão da pátria, seria nomeado antinacionalista, e, por isso, inimigo.

Concomitantemente, o presente trabalho pretende concluir de que forma o cinema foi utilizado para a manutenção do imaginário coletivo que Salazar pretendia transformar; como as comédias à portuguesa serviram tanto os ânimos do estado como os ânimos do seu público; e, finalmente, mediante uma análise sobre o *Pátio das Cantigas*, perceber porque é que o filme surge como um elemento fundamental à compreensão da sociedade portuguesa da época.

Cinema, uma ferramenta de persuasão

O século XX, com a sua inerente revolução tecnológica e o crescimento dos regimes ditatoriais, instrumentalizou, acentuadamente, a propaganda. Com o intuito de explorar as novas ferramentas à persuasão cultural e social, consome-se e difunde-se, uniformemente, a imprensa escrita e radiofónica, assim como se determina o emprego, em grandes escalas, da imagem e do som, nomeadamente por intervenção do cinema e da televisão. A população, rapidamente, aderiu ao fascínio e novidade que envolviam os meios técnico-digitais. Com efeito, o poder e a propaganda política entrecruzaram-se e aliaram-se à imagem, à fotografia, ao som e às letras para transmitir e disseminar a sua ideologia.

Nas décadas de 30 e 40, o espaço cultural, em particular o cinema, rapidamente atingiu um lugar de mérito na propaganda de manutenção dos regimes totalitários. Portugal reconhece as suas vantagens, uma vez que, a 26 de outubro de 1933 é criado o *Secretariado da Propaganda Nacional* (SPN), substituído, mais tarde, em 1945 pelo

Secretariado Nacional de Informação (SNI).

O cinema nunca foi compatível com a sensibilidade estética de Salazar, que considerava a sétima arte “*horriavelmente cara*”. Apesar de preferir as formas simples rurais e tradicionais às modernices da vida pública citadina, Salazar compreendeu que, de facto, a imagem em movimento e o som constituíam um meio preponderante e eficaz à difusão do seu pensamento. A sua influência no cinema não foi propriamente direta, mas sim, mediada pela pessoa certa e o organismo certo, através da nomeação para a direção do SPN/ SNI, o seu discípulo António Ferro.

António Ferro, jornalista, escritor e cinéfilo, foi um “*intelectual orgânico... (que) relacion(ou) a sua visão da sociedade e da política com as suas escolhas culturais e estéticas*” (Torgal, 2005, p. 240). Ferro foi uma peça fundamental àquilo que intitulou “*política de espírito*” do regime, dado que legitimou e pôs em prática a cultura nacional a favor da orientação ideológica do regime, compilando os símbolos, costumes, comportamentos e crenças dos portugueses. Para mais, a sua gestão dos vetores político-comunicacionais, nomeadamente ao nível da rádio, do cinema, do teatro, do bailado, das artes plásticas, decorativas e gráficas, da música, da literatura, da imprensa e do turismo, revelou-se, simultaneamente, vanguardista e patriótica, inovadora e tradicional, audaciosa e autoritária.

Do ponto de vista institucional, o cinema não estava totalmente sob o poder do regime. Realmente, as produtoras cinematográficas eram privadas, tendo-se, como exemplo, as produtoras: *Lisboa filme* (1928), *Sociedade Portuguesa de Atualidades Cinematográficas* (SPAC, 1938) e *Tobis Klangfilm* (1932), em 1943, denominada *Tobis Portuguesa*. Todavia, qualquer construção fílmica que se desviasse do programa imagético do regime seria censurada ou interdita pela *Inspeção-Geral de Espetáculos* (1929). Em contrapartida, aqueles filmes, que na perspetiva estética e ética, confirmassem os valores do estado novista eram louvados por via de prémios. Assim, para além do sistema de repreensão, que, efetivamente, controlava não só o cinema, mas todas as criações artísticas, não se pode afirmar que houvesse outro meio de controle, ou uma ligação oficial, direta, intrínseca entre a 7ª arte e o estado de Salazar.

Tome-se como interessante, também, que a implementação do cinema sonoro em Portugal foi um resultado da crescente dimensão que o cinema estrangeiro estava a assumir em Portugal. Com receio que a moral da nação caísse num abismo do Outro-extraportuguês, colocou-se na mesa a proposta da Comissão de *Inspeção-Geral de Espetáculos* de financiar um estúdio - *Tobis Portuguesa* para a realização de “*filmes*

falados em português, (dado que) só portugueses podem urdir e sentir argumentos nacionais, realizando filmes de boa propaganda artística e intelectual” (Marques 2016, v. 35, p. 22). Neste contexto, em 1932, iniciaram-se as obras do estúdio da *Companhia Portuguesa de Filmes Sonoros Tobis Klangfilm*, na Quinta das Conchas, em Lisboa, montado com vários materiais vindos da Alemanha, precisamente da empresa *Tobis Klangfilm*. Por conseguinte, o estado proporcionou a subscrição de ações pelo público em geral. O custo baixo das ações (50\$00 cada, podendo inclusive ser pagas em cinco prestações mensais), e os vários privilégios inerentes ao pagamento das mesmas - “o direito de visitar as instalações da Companhia, assistindo a filmagens e receções no estúdio” ou “o direito de assistir à anteprimeira exibição de todos os filmes produzidos” (Diário do Governo, 08.06.1932), gerou uma onda de entusiasmo no país, principalmente nos cinéfilos, que se transformaram nos acionista da empresa.

Em Julho de 1932, num comunicado à imprensa, a *Tobis Portuguesa* manifesta os seus propósitos, justificando-os no reconhecimento da: “importância social da cinematografia sonora como meio de educação e de cultura, como instrumento de informação, documentação, propaganda e publicidade”, [aditando que] “move-nos, muito mais do que quaisquer considerações de carácter industrial ou comercial, um pensamento eminentemente patriótico: o de tornar possível a criação duma arte nacional que em muitos aspetos e por muitos títulos pode e deve ter uma vasta influência na vida e no progresso da Nação” (AREAL, 2011, p. 40). O projeto da *Tobis Portuguesa* descreve-se como um sistema que “trabalha (...) para a criação do cinema português, feito em Portugal com elementos portugueses e para exclusiva utilidade nacional” (AREAL, 2011, p. 40).

Embora o cinema não estivesse diretamente coadunado ao regime, os cineastas portugueses empenharam-se em transmitir uma narrativa que se moldasse aos parâmetros elogiados pelos Estado. Constroem-se quadros que representam a difusão da realidade, valores reconhecidos socialmente, e a ideologia salazarista.

Nos filmes de ficção, as personagens do cinema são arquétipos idealizados num mundo fantasiado pelo regime, ocupado por cidadãos que procuram a estabilidade na hierarquia social, ou a paz na simplicidade humana. No cinema prolifera-se o movimento imagético de união nacional, veja-se como exemplo, o filme “*Pupilas do Senhor Reitor*” (1935), de Leitão de Barros, baseado no romance de Júlio Dinis. O filme enaltece o mundo rural, a virtude no trabalho e a conciliação das classes, por conseguinte, a *Inspeção-Geral dos Espetáculos* notificou o “*Pupilas do Senhor Reitor*” como um meio

que “levará os Portugueses dispersos pelo mundo uma bela expressão de arte nacionalista que firmemente os ligará à PÁTRIA comum” (Inspeção Geral dos Espetáculos, *in O século XX Português*, p. 245) Paralelamente, os filmes documentários, ainda que com menor número de adesão, figuram-se como um recurso ao enobrecimento das obras de Salazar, quer no âmbito das obras públicas, mas também, do fomento agrário e militar, disseminando os atos da vida cívica, política e cultural. De forma a corroborar o dito, veja-se como exemplo o documentário “Inauguração do Estádio Nacional” (1944), produzido pela SPAC, onde é divulgado o empenho do regime pelo desporto e os seus jogadores, assim como, a arquitetura do estádio.

As comédias à portuguesa

As comédias portuguesas dos anos 30 e 40 parecem introduzir as mesmas temáticas ao nível narratológico, de facto, todas desenrolam-se através de pequenos dramas nas relações interpessoais das personagens, nos amores, nos conflitos e nas peripécias que acabam por ser resolvidas, harmoniosamente, em desenlaces cómicos. Para mais, os cenários são, invariavelmente, os bairros urbanos, muito semelhantes às pequenas aldeias rurais, onde os vizinhos estabelecem relações de companheirismo. Note-se, ainda, que as classes sociais das personagens cumpriam, reiteradamente, o estilo de vida da baixa e média burguesia, que, aliás, são as classes sociais que frequentam os espaços cinematográficos. Efetivamente, as comédias eram coniventes à tradição subversiva da revista teatral, muito apreciada pelo público, visto que ambas encerravam vários risos e sentimentos de (auto)reconhecimento.

Dessarte, dado ao elevado consumo pelas populações urbanas, que enchiam as salas de cinema e teatro, é expectável que as produções cinematográficas se inspirassem nos seus destinatários. Assim, o objetivo seria as personagens confundirem-se com o seu público, para que se pudessem imaginar e rever na criação. No entanto, a ideologia de Salazar não se encontrava completamente ausente desta tentativa de espelhar a sociedade citadina lisboeta. Na verdade, os modelos moralistas e a propaganda do estado eram veiculadas, direta ou indiretamente, à comédia. Mediante a exposição dos comportamentos das personagens- o pobre, mas honrado; o bom pai de família e bom católico; a mãe zelosa; a esposa subalterna e guardadora do lar; a donzela casta, prendada, ideal para casar, construiu-se e projetou-se a afirmação e elogio daqueles que eram considerados os cidadãos exemplares e, de maneira correspondente, condenou-se e ridicularizou-se os seus contraexemplos.

No sentido deste paradigma, o Estado Novo antes de tentar institucionalizar um modo de vida, intenta promover a naturalização da realidade. O povo, em larga medida, já era pobre, fatalista, resignado, inculto, carente de liberdade, pouco dado à mobilidade, respeitador das hierarquias, com poucos ou nenhuns hábitos culturais, rural, simples, pouco instruído, conservador, católico e despreocupado. Desta forma, os cinéfilos não tinham de fazer muito mais do que, meramente, reproduzir a vivência e o imaginário coletivo, os tipos sociais comuns. Numa conjuntura mimética, interessava desenvolver figuras aparentadas ao quotidiano, cuja funcionalidade, mais do que impulsionadores formativos, pudesse contribuir, levemente, para a *política de espírito* pacificadora, onde o divertimento o riso difundido com os chavões nacionais - o fado e festas populares, oferecessem os meios mais eficazes para a conceder.

Tome-se, também, como importante, que a comédia, com as suas raízes teatrais, nos seus vários modelos, era provavelmente o espetáculo privilegiado pelo público lisboeta já desde a segunda metade do século XIX, atravessando todos os regimes políticos do Portugal contemporâneo. Logo, não é de espantar que a *comédia à portuguesa* tenha sido um meio operativo da moral salazarista. Independentemente da sua eficácia, o responsável pelo secretariado da propaganda nacional, não deixou de tecer as suas críticas relativamente a este género. Por sinal, António Ferro chegou a afirmar que as comédias à portuguesa eram “o cancro do cinema português, não precisavam sequer de ser pornografia para serem grosseiros, reles e vulgares” (Ferro, 1950, 34).

Análise cinematográfica: O Pátio das Cantigas (1942)

Figura 1 - O Pátio das Cantigas



Fonte: António Lopes Ribeiro, diretor de *Pátio das Cantigas*, in <https://www.google.com/search?q=ant%C3%B3nio+lopes++ribeiro~cineasta>, dezembro de 2023).

Dados técnicos

O Pátio das Cantigas, estreado no dia 23 de janeiro de 1942, em Lisboa, com uma duração de 127 minutos, foi produzido pela companhia Tobis Portuguesa e dirigido por António Lopes Ribeiro. O filme tornou-se um dos grandes êxitos da comédia à portuguesa, sendo considerado um cânone do cinema português.

O seu sucesso deveu-se, significativamente, ao elenco de atores, muito conhecido na época, e às caricatas personagens interpretadas por: Maria José das Neves (Sra. Rosa), Vasco Santana (Narciso Fino), António Silva (Evaristo Droguista), Laura Alves, (Celeste, filha de Evaristo), Barroso Lopes (João Magrinho), Carlos Otero (Alfredo), António Vilar (Carlos Bonito), Maria Paula (Amália), Graça Maria (Susana, irmã de Amália), João Silva (Sr. Heitor), Carlos Alves (Engenhocas), Eliezer Kamenesky (Boris Dunov), Regina Montenegro (Margarida), Armando Machado (Marques), Maria da Graça (Maria da Graça), Ribeirinho (Rufino Fino, filho de Narciso).

O Pátio das Cantigas desenvolve-se sobre o cenário de um bairro lisboeta – O Pátio do Evaristo – e enquadra-se, temporalmente, na época da segunda guerra mundial, mais especificamente na estação dos Santos Populares - Santo António e São João. O género narrativo do guião é o novelístico, onde várias situações do quotidiano lisboeta são apresentadas, sem que seja estritamente necessário um fio condutor entre os episódios. As atrações principais do filme são as relações eufóricas e disfóricas entre as personagens.

As classes sociais

As condições sociais e económicas das personagens do Pátio das Cantigas estão em consonância com a do seu público, no entanto, isto não significa que o filme faça uma representação completamente real da sociedade citadina de Lisboa. De facto, as comédias à portuguesa esforçam-se por ocultar as realidades mais incómodas do estado-novo. As situações vivenciadas pelos grupos sociais, que também ocupavam o espaço urbano, como os mendigos, os marginais e o proletariado industrial, não eram representadas.

Além disso, o discurso patente no Pátio das Cantigas, é o da *alegria na pobreza* como a melhor expressão de nobreza. O conflito entre pobres e ricos, difunde-se num conflito sentimental e inter-relacional e desaparece quando as classes superiores se integram nas classes inferiores: no seu dia-a-dia - o pátio é habitado por pessoas de diferentes rendimentos, ou através do casamento - Evaristo, dono de uma drogaria, dá a mão da sua filha a João magrinho, o seu funcionário.

Na verdade, mais do que a condenação dos conflitos emocionais, repreende-se o desejo de ascensão social das personagens. Carlos Bonito tenta convencer Amália a viajarem para o Brasil, para tentarem a sua sorte na música, com o argumento que Maria de Graça, rapidamente, ficou bem-sucedida lá. Os seus planos caem por terra quando os seus irmãos recusam-se a dar parte da herança com que eles pretendiam gastar na passagem para o Brasil. Este sonho foi ultrapassado quando Carlos Bonito, foi injustamente acusado de roubar o Sr. Heitor. Depois de um tempo na prisão, Carlos resigna-se ao seu humilde pátio, e a equilíbrio interclassista recompõe-se.

No célebre episódio de Narciso e candeeiro, faz-se, também, apologia à aceitação da hierarquia natural social, no momento em que o mesmo afirma haver muitas pessoas que “julgam que são alguém, sem se lembrarem que há outros que estão muito acima”.

Neste contexto, a afirmação poderia encaixar na personagem de Evaristo, que tenta impor-se relativamente aos restantes habitantes do bairro, isto porque intitula-o como “*Pátio do Evaristo*”. Além disso, enquanto os seus vizinhos alegram-se a dançar com a típica música portuguesa conseguida pela máquina do Engenhocas, Evaristo tenta, sistematicamente, sobrepôr o volume da sua grafonola com a música de ópera italiana. De facto, numa das cenas, Evaristo é ridicularizado pelos demais e, indignado, desabafa com o pátio já vazio - “Fadistas! Só gostam de música reles acompanhada à guitarra! Não sabem apreciar a música clássica, nem a ópera, que é a música mais própria para operário!”. Mas se ninguém ouviu as suas palavras, as mesmas não deixaram de ter resposta nos versos da canção que Amália cantará, pouco depois, - “Há por aí muita gente, que não sente e acredita, que esta canção portuguesa é com certeza a mais bonita(...)”.

Os Lugares

O *Pátio das Cantigas*, assim como os restantes filmes de comédias portuguesas, desenrola-se no ambiente urbano lisboeta. Tendo em consideração os espaços onde a pequena e média burguesia se movia e trabalhava, verifica-se que a escolha dos cenários fílmicos não é inconsciente. Os espaços representados no *Pátio das Cantigas* são tentativas de proporcionar ao espectador o sentimento de pertença e identificação com a história. Efetivamente, o filme expõe os locais que os frequentadores do cinema percorrem: desde as lojas, as mercearias e à feira. Espaços onde as pessoas convivem, onde colocam a conversa em dia, onde abastecem as suas necessidades e onde fazem o seu *ganha pão*.

Os domicílios das personagens caracterizam-se pelo seu baixo custo. Humildes, o interior das casas é apresentado com poucas e pequenas divisões, mal-iluminadas, modestamente mobiladas e pouco decoradas, apenas com algumas jarras de flores, candeeiros, panos bordados e alguns santos. A casa popular evidencia-se pela típica arquitetura da casa-pátio, com poucos pisos, organizada em volta de uma pequena zona comum a todos os habitantes, e separada da grande cidade por um arco. Desta forma, constata-se que há, na produção do filme, uma tentativa de reproduzir as raízes culturais do povo; de transportar as casas rurais, que se limitam a servir as necessidades básicas, para o ambiente citadino; e de rejeitar as influências estrangeiras, com estilos de edificação mais progressistas. Concomitantemente, o bairro ou o pátio pronuncia-se como uma pequena aldeia onde todos os vizinhos se conhecem e mantêm as suas amizades.

Como já se referiu, no período do Estado Novo sucedeu-se uma “guerra ideológica” entre a cidade e o campo, com vitória nos valores rurais. O discurso e decurso do filme *Pátio das Cantigas* não poderia ignorar esse ideal campestre ou anti citadino. De facto, o filme mostra como a cidade é condutora dos vícios - Narciso Fino é alcoólatra; dos conflitos - Narciso Fino e Evaristo, o droguista, estão em permanente disputa e discussão; da violência e da desordem - nos festejos do Santo António há, no pátio, um grande motim que gera, inclusivamente, feridos. Assim, afere-se que nenhum ambiente urbano consegue substituir a paz e a segurança características da ruralidade.

As ruas da cidade são, também, exibidas como locais perigosos e labirínticos, onde indivíduos estranhos se encontram e desencontram, desorientando-se no meio da multidão anónima. As ruas da cidade raramente se vêem no Pátio das Cantigas, todavia, sabe-se, pelos diálogos entre as personagens, que é nas ruas que o Senhor Heitor é assaltado.

O trabalho

As relações estabelecidas no meio profissional, nomeadamente entre patrão e empregados sugerem associadas à autoridade e obediência, respetivamente. Veja-se como exemplo, as conversas entre Evaristo e o seu funcionário, João magrinho. Evaristo condena, sistematicamente, a preguiça e a negligência de João, mesmo quando este último não faça nada de errado. Em contrapartida, João nunca protesta ao patrão, o seu comportamento discrepante, nem nalgum momento do filme, se despede. Realmente, estes episódios na drogaria compreendem-se na medida em que o regime elogia o trabalho e a hierarquia das classes, assim, tudo se resolve na ordem natural das coisas em que os

trabalhadores trabalham e os patrões mandam. Para mais, qualquer pensamento revolucionário num filme levaria à consciencialização de direitos e à reivindicação de melhores condições de vida, e estes factos seriam censurados pela *Inspecção-Geral dos Espetáculos*.

Noutro ponto de vista, as relações laborais patentes no filme, nunca ultrapassam o âmbito ou da pequena empresa parentada, como é o caso da mercearia da família Fino, ou a pequena empresa, cujos os empregados são vizinhos do patrão, como se sucede na drogaria do Evaristo. Relativamente, a Evaristo e João, os conflitos que existem entre os dois, é explicado pelo mau feitio do patrão, que “*no fundo é boa pessoa*”, visto que Evaristo, homem da média burguesia, acaba por dar a mão da sua filha a João, homem da baixa burguesia, em casamento. Assim, a superioridade do patrão acaba por se difundir a uma imagem quase paternal, do ser autoritário, mas sustentador, corroborando a trilogia de Salazar - “*Deus, Pátria e Família*”.

O Episódio do Santo António

O episódio das festas de Santo António é marcado por uma pequena rixa entre Narciso Fino e Evaristo que se transforma numa refrega entre os habitantes do pátio. O lance fílmico, com contornos claramente políticos, tenciona representar uma paródia da segunda guerra mundial, com todos os seus elementos militares - a violência física entre as personagens, a cadeia, representada pelo aprisionamento de Evaristo numa gaiola, os *feridos* conduzidos à enfermeira da *Cruz Vermelha*, simulada por Rufino Fino, os tiros simulados pelas bombinhas de pólvora seca e as rolhas das garrafas de espumante.

No meio da confusão, Narciso Fino procura proteger as crianças, os *refugiados da guerra*, e é sob este contexto que o filme ganha proporções, notoriamente, propagandísticas. Em virtude da apologia de Salazar, Narciso encaminha as crianças para uma carroça nomeada com o nome do ditador, alegando-lhes *para ali ficarem sossegadas, pois naquele lugar, não lhes acontecerá nada*.

Portugal, desde o início da grande guerra, foi apresentado como um porto de abrigo, ou um proliferador da paz, graças à ação de Salazar. Esta cena, na festa popular, tanto coopera com a ideologia de neutralidade relativamente ao confronto como cessa qualquer receio que poderia provir do mesmo, visto que, no filme, é retirado ao conflito, a sua carga dramática a partir de sequências de cómicos de situação e de linguagem.

O casamento e a mulher

O *Pátio das Cantigas*, reflete, de forma concomitante, a moral relativamente ao casamento, ao namoro e ao papel da mulher na sociedade e na família. Isto porque, a família tradicional portuguesa era compreendida como um meio de garantir a estabilidade social. Com uma análise sobre o enredo fílmico, afere-se que todas as personagens ou ainda não têm idade para casar, ou são celibatárias ou viúvas e, no final, chegarão todas a enamorar-se, à exceção de Evaristo, o anti-herói do *Pátio das Cantigas*. Desta forma, à autonomia e à liberdade do indivíduo sobrepõe-se como um ponto fulcral contrair matrimónio, e estabelecer um agregado familiar. Melhor dito, o casamento é visto como uma força capaz até de extinguir vícios e curar doenças, veja-se o exemplo de Narciso Fino que depois de casar com a Sra. Rosa, repreende todos os que se embriaguem (a sua antiga fatalidade) e alude às gentes do bairro a beberem antes leite.

Outro aspeto curioso no *Pátio das Cantigas*, é que não se encontra nenhuma figura masculina a desempenhar as tarefas domésticas, ao invés, as mulheres são encarregadas desse trabalho. Esta semblante feminina é, também, corroborada pela *Mocidade Portuguesa Feminina* que defendia: “Não é grave que uma mulher não saiba traçar o projeto de uma ponte, gerir uma empresa defender uma causa nos tribunais - escreveu alguém; mas é gravíssimo que não esteja em condições de cuidar de uma criança ou governar uma casa” (Torgal, 2001, p. 225).

Conclusão

O cinema, espelho da vida, não podia no exercício da sua missão fundamental deixar de refletir, aqui como em toda a parte, o espetáculo humano que o rodeia.
(Ribeiro in Torgal, 2001, p. 231).

Apesar de não se poder apontar uma direta coadunação entre o estado novo e o cinema, em particular, as comédias à portuguesa; também, não se pode argumentar com toda a certeza que os valores do regime salazaristas não estavam vinculados aos filmes. As comédias portuguesas não constituíram um género muito acarinhado pelo órgão que tutelava a produção cinematográfica. No entanto, a sua eficácia foi excecional aos níveis da produção de mecanismos e figuras redundantes que representassem o sistema de ordem social e os apoiantes do regime, a pequena e média burguesia, assim como, ao nível comercial e económico, dada ao elevado número de adesão.

Se, como se viu, os filmes de propaganda pretendiam a conversão ou formatação do Homem, já as comédias tencionavam uma integração, ou melhor, reintegração das pessoas no estado. De facto, nas entrelinhas do discurso alegre, da irreverência e da boa disposição, que se analisou no *Pátio das Cantigas*, está, na verdade, uma profunda apologia à ideologia e ao conformismo social. Por sua vez, esse conformismo é aceite, ou até desejado, pelos seus espectadores, pois os mesmos reafirmam a sua continuidade na ordem social estabelecida, pela qual se reconhecem.

Embora os filmes apresentem alguns conflitos, os mesmos não são de origem social nem política, mas emocional, isto é, fazem parte da própria psique da personagem e acabam por contribuir para o cómico. A satisfação de se ver reiterado aquilo em que se acredita, ao mesmo tempo em que se assiste ao triunfo das personagens com a qual se identificam, fazem com que o espectador, se emocione e se identifique com filme, constatando-se que, de facto, o cinema movia as pessoas ideologicamente. Guedes de Amorim, um jornalista que nasceu e viveu durante o século XX, descreve uma imagem caricatural, do modo como a classe vivia o cinema. O quadro da sociedade era desenhado com gentes vibrantes e eufóricas: “(os) *pares de operários e costureiras que, muito agarradinhos, copiavam as cenas mais ternas da película que estão vendo*”, para mais os cenários eram muitas vezes acompanhados por “*gritos, assobios, sussurros*” (Amorim in Rosa 2020, p. 102).

Para finalizar, não se reuniu grandes obstáculos na elaboração do artigo e respetivo PowerPoint, dado que o professor forneceu uma lista de livros e teses para uma melhor orientação laboral e disponibilizou-se para qualquer dúvida que pudesse surgir. Além disto, considerou-se o artigo interessante para uma melhor compreensão do estado novo, assim como os filmes que protagonizaram esta época.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adiga, A. (2009). *O tigre branco* (2ª ed.). Lisboa: Presença.
- Almeida, C. M., Ferreira, A. M., & Costa, C. M. (2010). Aeroportos e turismo residencial: Do conhecimento às estratégias. *Revista Turismo & Desenvolvimento*, 13/14(2), 473–484.
- Areal, L. (2011). *Cinema português – Um país imaginado. Vol. I: Antes de 1974*. Lisboa: Edições 70.
- Areal, L. (2011). *Cinema português – Um país imaginado. Vol. II*. Lisboa: Edições 70.
- Barreto, A. (2004, setembro 14). A falta de enfermeiros. *Público*, p. 5.
- Bryant, P. (1999). *Biodiversity and conservation*. Disponível em <http://darwin.bio.uci.edu/~sustain/bio65/Titlepage.htm>
- Carlson, W. R. (1977). *Dialectic and rhetoric in Pierre Bayle* (Tese de doutoramento não publicada). Yale University, USA.
- Ferro, A. (1950). *Teatro e cinema*. Lisboa: SNI.
- Hoyt, K. B. (1988). The changing workforce: A review of projections from 1986 to 2000. *The Career Development Quarterly*, 37, 31–38.
- Hughes, D., & Galinsky, E. (1988). Balancing work and family lives: Research and corporate applications. In A. E. Gottfried & A. W. Gottfried (Eds.), *Maternal employment and children's development* (pp. 233–268). New York: Plenum.
- Maia, E. (2012). Alguns equívocos sobre a matemática: Uma conversa informal. *Exedra*, 6, 11–28. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/docs/N6/01-Edu.pdf>
- Marques, B. (2016). Um sonho cor-de-rosa. *Cultura* [Online], 35. <https://doi.org/10.4000/cultura.2626>
- Melo, D. (2001). *Salazarismo e cultura popular (1933-1958)*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Miller, S. (2000). Introduction to manufacturing simulation. In *Proceedings of the 2000 Winter Simulation Conference* (pp. 63–66). Disponível em <http://www.informssim.org/wsc00papers/011.PDF>
- Nicol, D. M., & Liu, X. (1997). The dark side of risk (what your mother never told you about time warp). In *Proceedings of the 11th Workshop on Parallel and Distributed*

Simulation, Lockenhaus, Austria, 10–13 June 1997 (pp. 188–195). Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society.

Rafael, A. (1909–1911). *Historia de España y de la civilización española* (2ª ed., Vols. 1–4). Barcelona: Juan Gili.

Ribeiro, F. (Diretor). (1942). *O pátio das cantigas* [Filme]. Portugal: Produções António Lopes Ribeiro.

Rosas, F. (2020). *O século XX português*. Tinta da China.

Torgal, L. (Coord.). (2001). *O cinema sob olhar de Salazar*. Temas e Debates: Círculo de Leitores.

Watson, M. W. (1994). Vector autoregressions and cointegration. In R. F. Engle & D. L. McFadden (Eds.), *Handbook of econometrics* (Vol. 4, Chap. 47, pp. 2843–2915). Amsterdam: Elsevier.

**ART AND MEMORY. THE INDIVIDUAL'S PERSONALITY IN THE
SELECTION OF MEMORIES, AND THE RELIABILITY OF TESTIMONY:
ANALYSIS OF TWO CASE STUDIES**

***Arte e Memória. A personalidade do indivíduo na seleção das recordações, e a
fiabilidade do testemunho: análise de dois casos de estudo***

TRINDADE, Carlos Alberto Matos²⁹

Resumo

After a general introduction to the nature and functioning of human memory, this article focuses on two projects by French artist Sophie Calle - one of them developed as part of the *Dislocations* exhibition at MoMA, New York (October 1991/January 1992); the other, entitled *Disparitions* (1990), at the Stewart Gardner Museum in Boston - and the famous film *The Thin Blue Line* by American documentary maker Errol Morris, which allow us to discuss the important role, among other factors, that an individual's personality and social position play in the often involuntary selection of memories relating to the same object or perceived situation; a difference in the process of acquiring memories that significantly affects the reliability of testimony.

Abstract

Após uma introdução geral acerca da natureza e funcionamento da memória humana, debruçamo-nos neste artigo sobre dois projectos da artista francesa Sophie Calle - um deles desenvolvido no âmbito da exposição *Dislocations* no MoMA, Nova Iorque (October 1991/January 1992); o outro, intitulado *Disparitions* (1990), no Stewart Gardner Museum, em Boston - e sobre o famoso filme *The Thin Blue Line* do documentarista norte-americano Errol Morris, os quais nos permitem discorrer sobre o papel importante, entre outros factores, que a personalidade e a posição social de um qualquer indivíduo desempenham na selecção, muitas vezes involuntária, das recordações relativas a um mesmo objecto ou situação percebida; uma diferença no processo de aquisição das recordações que afecta de modo significativo a fiabilidade do testemunho.

Keywords: *Memory; Evocation; Individual's personality; Reliability of testimony.*

Palavras-chave: *Memória; Evocação; Personalidade do indivíduo; Fiabilidade do testemunho.*

Submission date: March 2024 | **Publication date:** June 2024.

²⁹ CARLOS ALBERTO MATOS TRINDADE – Escola Superior Artística do Porto, PORTUGAL. Email: carlos.trindade@esap.pt

INTRODUCTION

Memory plays a central role in all intellectual activity, it supports our ability to understand the world, and it is fundamental to the construction of our individuality (so its loss entails the loss of our sense of *self*, and drastically affects our lasting interaction with other human beings). In addition, memory behaves like a muscle: it develops when we use it.

In a broad sense, the term “memory” (from the Latin *memorīa*) refers to the mental faculty that allows the brain to retain and return information learned by human beings, keeping it accessible through distinct brain functions; memory can therefore be broadly defined as the process by which everything that human beings learn endures over time.

As Eric Kandel and Larry Squire say,

Most of what we know about the world is not integrated into our brains at birth, but rather acquired through experience and stored in memory (...) Consequently, we are who we are largely because of what we learn and remember. But memory is not just a record of personal experience: it also enables us to acquire an education and is a powerful force for social progress (Kandel and Squire, 2002, p. 10)³⁰.

The process of forming any memory follows three distinct natural stages: *registration* (or *inscription*), *retention* (or *storage*) and *evocation* (or *retrieval*). In the first stage of *registration*, the brain selects and encodes the information gathered by the senses into representations. The quality of the recording depends on factors such as attention or the more or less awake state of consciousness at the time of the recording.

Then, in the *retention* stage, a phase of acquisition, records of selected entities or events are stored, with greater or lesser precision, associated with previous memories, and remain available for an appropriate period in our mind, or are kept in the unconscious. Information that is not retained is eventually erased. Finally, *evocation* involves a voluntary action in the present, triggered by a current event that stimulates an active search for, and retrieval of, the necessary records stored in the so-called “permanent” memory, and the mnesic traces pass from a state of rest to an operational state.

One important aspect should be highlighted. The active process of recall is clearly distinguished from involuntary retrieval, which gives rise to *recognition*. Recognition is always the result of a passive mechanism. As any of us knows, and as is often the case,

³⁰ Author's translation.

recognizing a person's face does not necessarily imply that we remember their name, much less the context in which we know it.

When we recall a memory, what actually happens is that the brain “repeats” a certain pattern of neuronal³¹ activity, the one that was generated in response to the original event. This “repeated” pattern is similar to the original, which is why our memory echoes the brain's perception of that real event. However, these repetitions are never exactly identical to the original (genuine) ones; in fact, if they were, we wouldn't be able to distinguish between genuine and remembered experiences. When we make an evocation, we relive a past event to some extent, but even so, we always maintain an awake awareness of the present moment, and the neuronal activity is not the same as that which generated the remembered event. The experience can be similar to the original, but mixed with an awareness of the current situation.

There are no “faithful” or “perfect” memories, except in very rare cases, and even then only by approximation and in very specific fields. In fact, the brain never keeps a complete record of past events, because it is not a meticulous transcription device and eliminates most of the details, i.e.: memory is selective, it has a natural tendency towards simplification and schematization, which allow for conceptualization that always implies synthesizing complete representations; changes are incessant, determined either by new experiences or by continuous appeals to consciousness.

What is generally described as a *consolidation* of memories implies a perpetual work of selection, which also means that information is not kept intact but in fragments; memories are “(re)constructions” modified according to the context in which they are recovered.

The past also acts on our present, because a particularly important property of memory is that we can't separate our memories of the events that occur in our lives from what happened to us previously. As the prominent American psychologist Daniel L. Schacter says,

³¹ The *neuron*, or nerve cell, is the basic unit of the nervous system and the origin of all brain activity, and therefore also of memory, as it is capable of accumulating information and transmitting it in the form of electrical energy. It was the Spanish neuroanatomist Santiago Ramón y Cajal (1852-1934) who first argued in 1889, in *The Doctrine of the Neuron*, that nerve cells are independent elements and the basic units of the brain: he won the Nobel Prize for medicine in 1906, the year in which he described how neurons communicate.

What has happened to us in the past determines what we take out of our daily encounters in life; memories are records of how we have experienced events, not replicas of the events themselves. Experiences are encoded by brain networks whose connections have already been shaped by previous encounters with the world. This preexisting knowledge powerfully influences how we encode and store new memories, thus contributing to the nature, texture, and quality of what we will recall of the moment (Schacter, 1996, p. 6).

Sometimes fusions also occur in the memory itself, and over time we form a new memory from/about older ones, modifying them and inventing, if you like, a “true lie”: in practice, what happens is that each of us has cumulative experience, and similar occurrences tend to group together, or confuse each other in such a way that after a certain point we are unable to remember them separately. For this reason, the analogy that is so popular today, which compares the preservation of mnesic traces³² in the brain to the passive storage of information data in a computer, has no adherence to the reality of how human memory works. However seductive the hypothesis, which served as a model for cognitivism, may be, the “machine” of the brain is much more complex than any computer: there is no homology between the space of the outside world and the imaginary mental space in which each individual's memory operates. There is also another important difference: unlike a computer, human memory is not housed in a single physical location in the brain, but is an integral part of the huge “condominium” of neuronal circuits; is a dynamic cognitive system which, together with the perceptual system, has a role in regulating behavior.

³² From the traditional, mechanistic scientific point of view, animal and human memory depends on immaterial mnesic traces called *engram(s)*, inscribed in the brain (nervous system) by a stimulus during the process of acquiring information, and then stored and conserved in a more or less explicit form: the concept is still closely related to the ancient notion of “mark”, the one that dates back to Plato and was later maintained by Leibniz and Descartes, among others. It was the German evolutionary biologist Richard Wolfgang Semon (1859, Berlin-1918, Munich), nowadays little referred to, who proposed the term *engram* (*The Mneme*. London: George Allen and Unwin, 1900) to denominate the lasting “mnesic trace” that a perception leaves in the brain, which has come to be used in psychology. In his theory of memory already maintained that the *engram* was not an immutable and definitive trace, because he argued that the acquisition of new memories always modifies the old ones -something amply proven *a posteriori* - and, consequently, understood the evocation of a memory to be a new creation of the memorized primitive perception. About the *engram*, see Kandel and Squire (2002, pp.81-82).

However, we now know that the vast majority of our experiences do not leave any permanent engrams in the brain. Only a few of them, admittedly the most emotionally - the effectiveness of the record is influenced by the quality of the experience - reach that (always relative) state in which certain memories have the possibility of to maintain their individuality, in a somewhat lasting way, through changes in the connections between neurons, making it possible to reconstruct the initial experience in the future as an autonomous reality.

Neurons determine synaptic networks between themselves, in which they establish interconnections; in other words, their activity tends to be correlated, and it is through the modification of these networks that memory is inscribed in the brain. Once these networks have been set up, they are relatively stable, although their functioning is subject to incessant changes, as a result of new experiences being recorded. It is this important property of neural networks, that they are able to adapt and change continuously, that is known as *plasticity*.

In fact, the vast majority of experts now agree that human memory is not just a passive “storehouse” of memories, and consider it to be a dynamic function that is constantly changing, which is an integral part of a vast network of neuronal circuits - which is expanding in the brain as existing neurons establish connections with new neurons - and depends on the collaborative, simultaneous and sequential work of various brain systems³³. Indeed, as has been shown, many areas of the brain can be mobilized in the representation of a single entity or event.

It can even happen, in certain situations, that the brain creates false memories from the very beginning of its processing; all that is needed is for a given event to be misinterpreted because of expectations about something that is actually similar. False memories can also be generated during what appears to be a genuine memory: if a person “...is convinced that something specific has happened to them, they can ‘stitch’ the event together with patches of other memories and experience them as ‘true’ memories.” (Carter *et alli*, 2009, p.162)³⁴

We have already said that there are no “faithful” memories, because every time we recall a certain experience we add or subtract new elements – in particular, it has been shown, when we tell it to someone, as the French psychologist and neurologist Pierre Janet (1859-1947) had already pointed out – because “This experience of remembering ‘overwrites’ the memory, and so each time an event is recalled it is actually the memory of the last time it was recalled. Memories therefore change gradually over the years, until eventually they bear little resemblance to the original event.” (Carter *et alli*, 2009, p. 162)³⁵

Scientific imaging studies have shown that true memories and false memories activate different areas of the brain; while true memories cause activity in the hippocampus, the others activate areas in the frontal and parietal lobes, which are more related to “familiarity” than to the evocation of specific memories.

In reality, no two evocations of the same experience are the same, and it was American neuroscientist Karim Nader who discovered the phenomenon of

³³ The fact that our memories are scattered in fragments throughout the brain, i.e. stored in different locations, is certainly an added value. If this were not the case, any injury or degeneration affecting this supposedly “elective” locus could irreparably compromise the entire memory. This is not the case; when a localized head trauma occurs, only a part (or a specific type) of memory is subject to damage, as brain injury research has amply demonstrated; if some information is lost, others will remain available, more or less unchanged.

³⁴ Author's translation.

³⁵ Author's translation.

reconsolidation, a term he applied to the inconsistency of so-called *long-term*³⁶ memories when they are recalled through conscious thought. His theory was later confirmed by experiments carried out by the psychologist Daniel L. Schacter with volunteers whose brain activity was scrutinized using magnetic resonance imaging.

THE INDIVIDUAL'S PERSONALITY IN THE SELECTION OF MEMORIES, AND THE RELIABILITY OF TESTIMONY

An easily verifiable characteristic of memory is that it tends to specialize. All aspects of our personality have some influence on the daily acquisition of memories and mnemonic skills, but the profession we each work in is by no means irrelevant. For example, as Jean-Yves & Marc Tadié say,

The artist, having exercised his memory, finds himself beset by a multitude of details that he must tame. The same applies to the conductor who, like Toscanini, conducts by heart, or Malraux, who, thirty years down the road, could remember the location and colors of a painting (Y. & M. Tadié, 2004 p.121)³⁷.

Various experts on memory, such as Daniel L. Schacter or Jean-Yves & Marc Tadié, have drawn attention to the important role, among other factors, that an individual's personality and social position play in the – often involuntary – selection of memories. This difference in the process of acquiring memories when faced with the same object or perceived situation, which affects testimony – leading to divergent points of view – has been highlighted by various experiments, but the ones that are most important to us here are those carried out in the artistic field, of which we will look at two examples, one of them (Sophie Calle's) mentioned by both Schacter and the Tadié brothers.

³⁶ In terms of the “permanence” of information in the brain, cognitive psychologists usually distinguish between two types of memory: *short-term memory* and *long-term memory*. Of course, between these limits, there are medium-term memories of varying duration (from months to years). *Short-term memory* only allows for the retention of a limited amount of information, which is kept for a short period of time (usually less than thirty seconds) and does not form “archives”, unless it finds links with other information already stored or through repetition. It's that ephemeral memory for immediate use that allows us to carry out small tasks such as setting a phone number we're going to dial and then forgetting it. However, despite its brevity, short-term memory still allows us to generate *nuclear awareness* about a considerable amount of things. *Long-term memory* involves consolidating information and is potentially permanent. It has been shown that the consistent consolidation of a memory takes at least two years, and even after this period it is subject to change and can even be erased (or forgotten). *Working* (or *operative*) *memory* is also often referred - the term was introduced in 1974 by British psychologists Allan Baddeley and Graham Hitch, from the University of York, in a certain analogy with computer memory - which is an extension in time (a few minutes) of the temporary short-term memory, allowing information to be kept in the mind for the time strictly necessary to manipulate it in order to achieve a certain task - connecting information from the short-term memory with other information already stored, and making comparisons with a view to understanding, reasoning and learning - as a temporarily active neuronal “traffic”, until it is stored as long-term memory, or, on the contrary, forgotten when a new task is encountered. Vd. A. D. Baddeley and G. J. Hitch (1974, pp. 47-89). N. Gaspar (2011, pp. 4-15; 18-25 e 30-47) goes on at length, which we cannot do here, about Baddeley's model.

³⁷ Author's translation.

Before moving on to its analysis, we should also point out, as emphasized by Jean-Yves & Marc Tadié, that in literature many writers have described this phenomenon – Marcel Proust, Henry James, Pirandello in *Così è (se vi pare)*, or Faulkner in *The Sound and the Fury* – of which the detective novel is the most obvious case, because it often pits the memories of each of the witnesses against each other, in perspective and contradiction, until the final outcome.³⁸

SOPHIE CALLE

In her project for the exhibition *Dislocations* at the Museum of Modern Art in New York (20 October 1991/7 January 1992), organized by Robert Storr, curator of the Department of Painting and Sculpture – in the same exhibition, Louise Bourgeois, Chris Burden, David Hammons, Elya Kabakov, Bruce Nauman and Adrian Piper also took part – the French artist Sophie Calle, after verifying the absence of five paintings belonging to the permanent collection, removed for restoration or on loan – *The menaced assassin* (1926), by René Magritte; *Reclining nude* (1919), by Amadeo Modigliani; *The enigma of a day* (1914), by Giorgio de Chirico; *House by railroad* (1925), by Edward Hopper; and *Evening, honfleur* (1886), by Georges P. Seurat –, asked some members of the museum staff (thirteen, to be precise) supposedly familiar with them to describe them, and to make small sketches based on their memories of the paintings. Then, in possession of these sketches and the texts with the descriptions, he organized them according to the exact dimensions of the respective paintings, affixing them to the walls of the museum, within a frame painted in the space left vacant, in the same places where they are normally exhibited. For Peggy Phelan,

By making visible her attempt to give what she doesn't have, what can't be seen, Calle subverts the aims of the museum exhibition. She exposes what the museum doesn't have and what the museum can't offer - and uses this absence to generate her own work. By installing memories in place of paintings, Calle asks us to see the ghosts of memory as equivalent to the “permanent collection” of “great works”. We can intuit that if Calle asked the same people over and over again about the same paintings, they would describe a slightly different painting in each answer. It is in this sense that Calle demonstrates the performative quality of the whole act of seeing. (Phelan, 1998, pp. 173-174)³⁹

³⁸ Cf. J. & M. Tadié (2004, p. 120) and D. Schacter (*op. cit.*, pp. 39-40).

³⁹ Author's translation.

As is clear, the performative quality of the act of seeing, which Phelan talks about, implies at least another performative quality: that of the whole act of anamnesis. Indeed, when we recall a form – all the worse if it's “complex”, as in the case of a painting – or an event, we always add or take away something, not to mention the possibility that effabulations may intervene to fill in the gaps in the mnestic gaps. However, here we are fundamentally interested in how a project with an artistic purpose can demonstrate the process of acquiring memories, prior to anamnesis, and its constraints; we only remember what has been encoded, through a selection made by memory.

Both Daniel L. Schacter and Jean-Yves & Marc Tadié, and especially the former, focus their attention only on the collected descriptions of Magritte's painting (the sketches are not called up). Without knowing the details of the others, we can see that they are quite diverse; some are very vague about the theme, only mentioning an isolated color or object, but very precise in some material details and dimensions, others emphasize the theme or stylistic aspects. It's very likely that the descriptions of the other paintings – all figurative, even though they have different styles – if made by the same people, wouldn't deviate too much from the general pattern obtained in the survey about this one, depending on the profile of the interviewees.

Schacter quotes, from the exhibition catalog, four of the descriptions obtained by Calle:

1: There's a lot of pink flesh, red blood, guys in black. The background is blue with French ironwork on the balcony, the bedroom is beige, but the only striking color is that blood painted red that looks like ketchup. 2: It's a painting with a smooth surface, an easy one to spot check. It is approximately five feet high and seven feet long. It is framed in a plain, dark, walnut-stained molding, something austere. I never liked it. I don't like stories in painting. I don't like trying to figure them out. That's why I never gave it any time. 3: It has a film noir sort of feel, a mystery novel look to it. The puzzle is there. You have all those little clues that will probably lead you nowhere; there are men dressed in dark coats, and black bowler hats, the way Albert Finney was dressed in *Murder on the Orient Express*, placed in a room with a dead body. In the center, the one who seems to be the perpetrator is lifting the needle of a phonograph. Two weirdlooking individuals are hiding to the side. There is a face looking from the balcony, almost like a sun on the horizon. And, when you look at her carefully, you realize that the towel probably conceals a decapitated head. 4: I think it's just a murder scene. Men in dark suits, a pale woman and dashes of red blood. That's all I remember. (Storr *apud* Schacter, 1996, p. 50)⁴⁰

⁴⁰ Schacter quotes from the following catalog: R. Storr (1992) *Dislocations*. New York: The Museum of Modern Art, 1992, p. 6.

Figure 1 – René Magritte, *The menaced assassin* (1926), oil on canvas, 150,4 x 195,2 cm.



Source: <https://www.moma.org/calendar/events/4843>

It is from these four descriptions, transcribed here by us, that Schacter allows himself the (relatively easy, let's face it) exercise of “guessing” the profession of each of the interviewees, based on what they remembered:

(...) comment #4 probably belongs to a security guard or other nonprofessional staff, as does #1, which focuses solely on the physical features of the painting. Comment #2, which describes the work's exact measurements and properties of its frame, likely comes from someone charged with maintaining the painting. And the thematically rich set of memories in #3 no doubt belong to a curator or similar art professional. (Schacter, 1996, p. 52).

For Schacter, the descriptions collected by Calle serve to demonstrate how different the aspects retained in memory and later recalled by different people who share the same working environments on a daily basis can be. For the psychologist, then, the conclusion to be drawn is simple:

(...) what we encode depends on who we are – our past experiences, knowledge, and needs all have a powerful influence on what we retain. This is one reason why two different people can sometimes have radically divergent recollections of the same event (Schacter, 1996, *ibidem*)⁴¹

⁴¹ Schacter's attraction to this artistic project is easy to understand from the moment he declares, at the opening of the chapter describing it, that he is a frequent visitor to MoMA, one of his favorite places, as he confesses, where he has often found himself confronted with the absence of a work he had hoped to see again; to compensate for the disappointment on these occasions, he himself has a habit of exercising his memory to see how faithful the aspects he remembers are, confirming them in the museum store with a reproduction of some kind.

Beyond Schacter's conclusion, from our point of view the second description quoted leads us to suggest that, to a certain extent, we could also add the potential intervention of a “selective inattention”, more conscious than unconscious, conditioned equally by the personality and professional interests/skills of each individual.

Calle's participation in *Dislocations* was a continuation of the *Fantômes* (or *Ghosts*) project, which began in 1989 when she was invited to take part in an exhibition at the Musée d'art moderne de la Ville de Paris. At the time, the painting *Nu dans le bain* by Pierre Bonnard was temporarily on loan; as at MoMA, Calle asked the curators, guards and other museum staff to describe it to her and make a drawing. He then replaced the missing painting with an installation of these descriptions and drawings.

In both cases described, the device is fundamentally similar to the project entitled *Disparitions* (1990), which could be commented on, with the same assumptions, by Daniel L. Schacter. On that occasion, Calle photographed the galleries of the Isabella Stewart Gardner Museum in Boston, where several valuable paintings had been stolen (March 18, 1990), such as Rembrandt's *A Lady and Gentleman in Black* (1633). There, too, the artist interviewed museum staff – but, something she didn't do in the other project, also visitors – to obtain descriptions of the works. After transcribing them, she exhibited them – in the series entitled *Last Seen...* – side by side with the photographs (in this case, substitutes for the drawings) that she had taken: Calle took advantage of the fact that Isabella S. Gardner had demanded in her will that the arrangement of the works should not be altered after her death, a will that was respected, so that following the theft the spaces previously occupied by the paintings remained empty.⁴²

⁴² On this project see P. Phelan (*op. cit.*, pp. 171-172) and M. Archer (2006, p. 203), but above all (and also about the other) B. Gervais (2006, pp. 68-69 and 76-82). Gervais pays special attention to the case of Rembrandt's painting – a note: the author calls it *Portrait d'un couple élégant*, and presents a reproduction of it with that title, but the museum's official title is the one quoted above – which has disappeared to this day. For this one, Calle used the following exhibition scheme: a photograph of the empty space, a wall covered with a tapestry in front of which he placed three chairs, a reproduction of a frame in which 12 descriptions were transcribed, a label identifying the painting and with the date of the theft, and the French translation of the texts. It turns out that Calle chose the witnesses' descriptions very carefully in order to bring out a real ghost that Rembrandt had hidden in the layers of the painting; it is this revealed ghost that is the main theme of Gervais' essay, to which we refer the reader. In essence, the artist has replicated the hidden theme of Rembrandt's painting in her installation by filling an empty space with the presence of an absence: in addition to the descriptions, other elements are there to prove it; in the painting, Rembrandt represented an unoccupied chair, and Calle has placed three – one for the “erased” child, the other two for the couple who have now disappeared from the eyes of the museum's visitors.

Figure 2 – Sophie Calle, series *Last Seen...*, installation view.



Source: <https://www.gardnermuseum.org/experience/contemporary-art/artists/calle-sophie>

ERROL MORRIS - *The Thin Blue Line*

In 1988, American filmmaker Errol Morris (b. 1948, Hewlett, New York) premiered the famous documentary *The Thin Blue Line*, and can boast of having committed the extraordinary feat of saving a human being's life with a film, which, it has to be said, has contributed greatly to its just notoriety: a rare case of the effective power of a work –admittedly, cinema has an advantage over other forms of artistic expression in this respect, because it reaches a potentially wider audience – which, among other aspects, raises the question of the social function of Art, which we should point out even though it's not the one that matters most here.

The Thin Blue Line was the result of a genuine investigation into a true event (specifically, a court case) and Errol Morris, who does not disdain being called a “detective director”, succeeded in freeing the vagrant Randall Adams, an alleged murderer unjustly sentenced to capital punishment (later changed to life imprisonment, by a legal ruse to prevent an appeal and a review of the case), in the State of Texas, for the death of police officer Robert Wood, who was shot several times on the night of November 28-29 (between midnight and 12:30 a.m.) 1976, when he gave a routine stop order to a driver on a Dallas County road, following a minor infraction: probably just to warn him that he was driving with his headlights off, and to ask for his driver's license.

Adams was arrested on December 21, after being framed by a 16-year-old named David Harris – whom he only met on the day of the murder when he was walking along

a road after running out of gas in his car – who presumably, as he told the police, accompanied him in the car and watched everything happen from the back seat, where he would have ducked in fear. However, after three years of research, Morris convincingly proved his innocence and revealed the real criminal, after first discovering, in the course of his investigation, inconsistencies in Harris' statements relating to that Saturday night; after the documentary was broadcast, in view of the new evidence, the case was then reopened and revised, and Adams was cleared of the charge and released from prison (where he spent 11 years), about a year after its premiere: an important aspect, among many, that distinguishes it from other documentaries about judicial errors.

In an enlightening 2005 interview with American producer and documentary maker Megan Cunningham, in response to a question Morris explained what had led to the turnaround in his investigation – it should be noted, moreover, that the documentary started out as a quite different project; it was to have been dedicated to Dr. Grigson, a sinister forensic psychiatrist known in the milieu as “Doctor Death”⁴³, who is nevertheless referred to several times – after initially not believing in Adams' innocence:

Q: You said earlier that you started to discover “slowly but surely” when you were talking to Adams and Harris that there had been a miscarriage of justice. What tipped you off that perhaps the wrong man was in prison?

A: Randall Adams, of course, told me he was innocent, but, of course, I didn't believe him. The first red flag was when I went to Austin. By statute every capital murder trial in Texas is appealed to the Texas Court of Criminal Appeals. You can go to that court, and in the basement they have the transcripts of every capital murder trial. You can sit there, and you can read. And I was reading. I could see the frame but I couldn't see the picture, and that was true of the transcript. There was some thing wrong with that story. Q: Why did you sense the story was wrong? A: It all centered on David Harris, on the star prosecution witness who claimed to be in the passenger's seat of the car, and to have observed at close range Randall Adams's murder of Robert Wood. There was just something wrong with it. (Morris *apud* Cunningham, 2006, p. 4)⁴⁴

⁴³ The nickname comes, as Edith James, Adams' defense lawyer, tells us at one point in the documentary, from the fact that in 99% of the trials in which he was called to testify as an expert and prosecution witness, he expressed the opinion that the accused would commit violent crimes again in the future if he wasn't convicted - the law in the state of Texas has the particularity of obliging the jury to impose capital punishment only if, in addition to proving the defendant's guilt, it is convinced that only his execution will prevent him from committing violent crimes in the future - which once again happened in Adams' case, where he was called after having had a short interview with him. It was during his research into Grigson, and through him, that Morris became aware of Adams' case

⁴⁴The interview is taken from the following book: **M. Cunningham (2005). *The Art of Documentary: Ten Conversations with Leading Directors, Cinematographers, Editors, and Producers*. Berkeley: New Riders.** As the filmmaker adds (*ibidem*) in the continuation of his answer,

The documentary begins with images of skyscrapers in the city of Dallas, and after a short introduction in which both Adams and Harris introduce themselves, telling how they arrived in Dallas and under what circumstances they met, it jumps straight into the story of Adams' "case", told in a style reminiscent of Akira Kurosawa's *Rashomon* (1951) – although the latter is a fictional film, it is the classic example that can easily be invoked –, with multiple perspectives (corresponding to different points of view) on the same occurrence and inconstant chronologies, preventing the automatic evidence of any sequence of facts, which would become a constant in Morris' films, and his most distinctive characteristic as a director.

In fact, it seems to us that, in a way, Kurosawa's film is even more modern in the way it approaches the subject we are dealing with here, and is more in line with the observations made by Daniel L. Schacter or the brothers Jean-Yves & Marc Tadié. Before we go any further, let's remember that the action of the Japanese filmmaker's film takes place in the Heian era (9th to 12th centuries) and centers on the plural narration of the death of a samurai, found dead in a forest, through the distinct voices of a captured brigand (suspected of his death), the samurai's widow (raped by the brigand), the latter through the use of a medium, and finally a woodcutter who is said to have been the only eyewitness; each of the four presents their version before a court, in order to ascertain the truth. What is still surprising about the film today is that Kurosawa is notoriously more interested in offering a counterpoint of social positions, and their influence on the selection of convenient memories (more evident than in Morris), than in unraveling the truth of the facts.

Therefore, we can only agree with what Portuguese film critic M. Cintra Ferreira wrote about it in a "sheet" of the sessions organized by the *Cinemateca Portuguesa* (Portuguese Film Library), from which we quote an extract:

The descriptions of the samurai's encounter with the brigand and the fight that ensues vary according to the status of each person and also their interest in the case. Tajomaru defends his reputation as a brigand and womanizer, the samurai his aristocratic conduct, the woman her status as a passive victim of organized society. The woodcutter's interest is marginal, economic (...) Kurosawa doesn't just tell the four versions of the story, but gives each of them a staging according to the social position of each of the narrators (Ferreira, 2001, p. 43).⁴⁵

(...) Then I started to uncover more and more material about David Harris. And as more and more stuff accumulated, it became clear that I was dealing with a guy with an incredible history of violence – particularly to authority figures. He had tried to kill his commanding officer in the army. He had tried to kill another police officer in California. He had been on a crime spree the week that the Dallas police officer was killed, even though he was 16 years old. Then, of course, I met David Harris and started following him around. (...)

⁴⁵ Author's translation.

Using insistent *close-ups*, Morris interviews Adams [see figure 3], three Dallas police detectives who investigated the murder, an “internal affairs” investigator for the Dallas police, a police detective from the city of Vidor (in Texas), three friends of Harris in the latter city – to whom he bragged about killing the policeman, without being taken seriously –, three supposed eyewitnesses to the murder, the judge who presided over the trial and the defense lawyers Edith James and Dennis White, and in particular the disturbing and manipulative David Harris [see figure 4], the main prosecution witness and also the most obvious suspect in the crime. From this collage of versions and voices, the whole picture of the story slowly begins to emerge, and Errol Morris proves that he could probably (if he wanted to) also have been a very good criminal lawyer.

By meticulously composing the evidence, piece by piece, he allows the story to take shape over time in such a way that, from a certain point, the conclusion is inescapable for the viewer: David Harris, not Randall Adams, killed that policeman; it should be noted that when the documentary was completed Harris was waiting on “death row” in Ellis Unit (Huntsville, Texas) for another murder he had committed in 1985.

The conviction of Adams' guilt came from a mixture of different factors: incompetence on the part of the police in the negligent conduct of the investigation, opportunistic “witnesses” driven by obscure interests, and the willful refusal to see the truth. On this last point, lawyer Edith James even believes that the main reason for Adams' conviction was the desire to find a culprit quickly; so, since they could use a 28-year-old adult as a scapegoat, in exchange for a 16-year-old who, according to Texas state law, could not be sentenced to death, despite having a previous record, why should they bother?

Figures 3 and 4 – Errol Morris, *The Thin Blue Line* (1988). Stills from the movie with Randall Adams (left) and David Harris (right).



Source: <http://slantmagazine.com/house/2009/07/the-conversations-errol-morris/>

Along the way, the filmmaker completely dismantles the case and the accusation against Adams, discrediting the witnesses, casting suspicion on several of the statements, and focusing especially on Harris, because he was the one who first put the police on his trail. Thus, on the fateful night, the dead policeman was accompanied by a fellow officer, who was of little use in the original statements following the crime because she could remember practically nothing of what happened, not even the license plate number of the car, but after spending two weeks in the “internal affairs” of the police appeared in court with detailed descriptions, including the clothes of the occupants of the car; a Mrs. Miller, who had wanted to be a detective since she was a child (or, the wife of one) stated outright that she had seen the killer's face (and recognized it in court as Adams') when she was driving past the scene accompanied by her husband, but she shows a real obsession with “helping” in similar situations, and confesses that she is always looking for them – or, rather, they come to her, because “it happens to her all the time” –; Mrs. Miller's husband's statements are even more contradictory, because he begins by saying that he passed by without looking (and didn't want his wife to look, as she herself confirms) and then he is able to give a detailed description of the killer's face.

Michael Randell, the third supposed occasional witness, a traveling salesman who claims to have a very good visual memory because he has “a habit of looking”, is unable to recognize the make of the killer's car and is unsure of its color, can't remember if the police car was in front of or behind the other, declares that he didn't see (or hear) any shooting but is able to describe the face of the driver-criminal without much hesitation; finally, the contradictions in Harris' various statements throughout the documentary – and the same is true when compared to those attributed to him by others – are all too evident.

At this point, we must highlight an important aspect, which concerns the very particular and famous way in which Errol Morris conducts interviews (the formal aspect of his films that most links him to the documentary tradition), in which he makes use of mediating television equipment – first the so-called *Interrotron* (a device based on TelePrompTer technology⁴⁶), later replaced by the *Megatron* [see figure 5], the next generation of his “interview device” – which allows the interviewer and interviewee, despite communicating with each other, to never be in direct contact. As such, the filmmaker creates a technical distance between himself and his interviewees by placing himself and the others in front of the camera, but at the same time using monitors to display their respective images. In short, in its most recent version,

⁴⁶ TheTelePrompTers are transparent screens on which the text is projected, making it possible for a person to read the text without taking their eyes off the audience.

The Megatron evolves this concept further by placing ten to twenty additional cameras, the aim of this approach being threefold: distancing, says Morris, helps people to speak more at ease than if they were face-to-face; the technique now available allows the individuals concerned to be watching Morris and, at the same time, speaking directly into the camera, thus giving the impression of a first-person monologue; and the use of multiple cameras gives Morris much more scope to manipulate and give his images their own style. (Grundmann and Rockwell, 2001, pp. 19-20)⁴⁷

Figure 5 – Errol Morris, using *Megatron*, during an electronic interrogation.



Source: <https://www.rogerebert.com/festivals/errol-morris-megatron-son-of-interrotron>

We are presented with a powerful story, highlighted by the filmmaker's ability to visualize the drama and its key moments, through the use of creative “reconstitutions”, the controversial technique – it was much criticized at the time, but then became quite common – that would from then on become one of his visual strategies, almost a signature. In fact, we think the technique is very well suited to highlighting the subjective nature of memory, the process of acquiring the memories of each of the witnesses, and in the case of *The Thin Blue Line* it can be summed up in the way Portuguese film critic João Lopes does:

(...) for example, a statement can be followed by a totally staged sequence about the facts that the statement mentions, and then we have a detailed inventory, uncomplicatedly fetishistic, of some objects presented as evidence of the crime, finally leading to another staging of the very same facts, this time «legitimized» by another statement from another person-character in the film. (Lopes, 2001, p. 16)⁴⁸

⁴⁷ Author's translation. This is truly *manipulation*, because as the authors rightly point out next (*idem*, p. 20) “Using various camera angles, interrupting the image with *back leader*, and other stylistic effects, Morris shapes the interviews - the thing that brings his films closest to «reality» - and ultimately deconstructs all aspects of the journalistic objectivity contained in his films”. For a description by Errol Morris himself of how his “interview apparatus” works, see (*idem*, pp. 35-37).

⁴⁸ Author's translation.

In his interview with Roy Grundmann and Cynthia Rockwell, Morris replies as follows to the controversy surrounding the so-called “reconstitutions”:

People use that term «reconstitute» and I think it's terribly misleading. I've been accused of having created re-enactment television, and that somehow *The Thin Blue Line* had spawned hundreds of reality programs on Fox and elsewhere. The funny thing is that there was no reconstitution *per se* in *The Thin Blue Line*. For me, reconstitute suggests that you're showing people what really happened, that you're showing them a picture of the world. I did something very different. I showed people images of belief, lies, falsehood, confusion. I took people back to what they thought they had seen, to what they thought had happened there, but clearly they were wrong or mistaken. (Morris *apud* Grundmann and Rockwell, 2001, p. 32).⁴⁹

We can certainly say that this is the film that solidified Errol Morris' aesthetic, which is difficult to classify – that's why he himself, who claims as influences both classic fiction filmmakers (Billy Wilder or Douglas Sirk, among others) and Fred Wiseman (a fundamental reference in documentary), has always resisted being included *tout court* in the category of documentary filmmaker – and which runs through all his subsequent work. At the same time, however, his attraction to the notion of “truth”, associated with a certain realist documentary tradition, is easily discernible. And, before the proliferating era of portable technologies for recording and broadcasting images, available to anyone and causing a crisis in the perception of informational “objectivity”, Morris' film is a remarkable example of an art that is committed to restoring the possibility of thinking about truth, through images and words. As João Lopes says,

Perhaps, then, we can consider that the notion of truth is something that runs through all of Morris' work, at once as a theme and a haunting. A theme, because obviously many of his films place themselves in the position of (re)discussing what is taken for granted; a haunting, because moving cinematically towards truth also ends up being a method of (re)evaluation, not only of cinema as an art of «transcribing» the world, but of all the discourses and forms of staging that attempt to lend coherence, meaning or even immanence to that same world. This helps to explain why Morris is so interested in the legal and judicial mechanisms for delimiting truth - more than that, for producing truth. In this respect, the emblematic reference of *The Thin Blue Line* emerges as a decisive matrix of all his work. (Lopes, 2001, pp.14-15)⁵⁰

To end our analysis, we would like to point out the following: by an ironic twist of fate, three years after its release Randall Adams filed a lawsuit against Morris to claim a share of the box-office profits from the documentary, revealing himself to be ungrateful and to have a short memory of what he owed him. It turns out that Morris remained firm in his position that a person should not be paid for being themselves, even if it's in front of a camera, and in any case the filmmaker made almost no profit from *The Thin Blue Line*.

⁴⁹ Author's translation

⁵⁰ Author's translation.

REFERENCES

- Archer, M. (2006). *Art since 1960* (New ed.). London, UK: Thames & Hudson.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1974). Working memory. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 8, pp. 47-89). New York, NY: Academic Press.
- Carter, R. et al. (2009). *O livro do cérebro*. Porto, Portugal: Dorling Kindersley / Civilização Editores.
- Cunningham, M. (2006). Errol Morris: Revealing unexpected realities. A conversation with the advertising icon and legendary director. Disponível em http://www.adobe.com/uk/designcenter/dialogbox/errolmorris/Errol_Morris.pdf (Acedido em 4 de agosto de 2012).
- Ferreira, M. C. (2001). Rashomon. Às portas do inferno. In AKIRA Kurosawa (pp. xx-xx). Lisboa, Portugal: Cinemateca Portuguesa / Museu do Cinema.
- Gaspar, N. (2011). *Memória operatória e afecto: Efeitos do estado emocional e da valência de palavras na evocação*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Gervais, B. (2006). L'enfant effacé ou retrouver le fil d'une figure. *Intermedialités: Histoire et théorie des arts, des lettres et des techniques / Intermediality: History and Theory of the Arts, Literature and Technologies*, 7, 67-87. Disponível em <https://www.erudit.org/en/journals/im/2006-n7-im1814774/1005517ar/>.
- Grundmann, R., & Rockwell, C. (2001). A verdade não é subjectiva: Uma entrevista com Errol Morris. In Mr. DEATH. *A América de Errol Morris* (pp. 19-38). Porto, Portugal: Sociedade Porto 2001 SA, Departamento de Cinema, Audiovisual e Multimédia.
- Kandel, E. R., & Squire, L. R. (2002). *Memória, da mente às moléculas*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Lopes, J. (2001). O Mal, provavelmente. In Mr. DEATH. *A América de Errol Morris* (pp. 11-16). Porto, Portugal: Sociedade Porto 2001 SA, Departamento de Cinema, Audiovisual e Multimédia.

Phelan, P. (1998). A ontologia da performance: Representação sem produção. *Revista de Comunicação e Linguagens. Dramas*, 24, 171-191.

Schacter, D. L. (1996). *Searching for memory: The brain, the mind, and the past*. New York, NY: Basic Books.

Storr, R. (1992). *Dislocations*. New York, NY: The Museum of Modern Art.

Tadié, J.-Y., & Tadié, M. (2004). *Le sens de la mémoire*. Paris, France: Éditions Gallimard.

AZOL: CALIGRAFIAS DE NARRATIVAS ANCESTRAIS⁵¹***AZOL: calligraphy of ancestral narratives***DANTAS, Márcio⁵²**Resumo**

The essay explores the work of artist Azol, highlighting his experimental and narrative approach. With a degree in Cinema and Graphic Arts, Azol works with painting, collage, video art, and photography, always developing series that tell visual stories. His creative process seeks both historical knowledge and human introspection. One of his series, *Sagrado* (Sacred), reinterprets devotional saints of the Catholic Church, bringing them closer to the aesthetics of myth and the collective imagination. *O Sertão Virou Mar* (The Backlands Became Sea) is inspired by the architecture of the Castle of Zé dos Montes, using Gothic and Arabic elements to compose a unique pictorial language. In the series *Estética do Cangaço* (Aesthetics of the Cangaço), Azol portrays the symbolism of the cangaceiros, exploring colors, textures, and shapes that suggest movement and historical depth. In his photographs, he uses digital manipulation to highlight the aridity and luminosity of the sertões, creating visually striking compositions. The series *A Natureza Íntima das Coisas* (The Intimate Nature of Things) investigates human subjectivity through abstract forms and intense colors, evoking internal sensations and mysteries. In his *Últimos Trabalhos* (Latest Works), he revisits themes such as the sacred and geometry, exploring the human figure with a symbolic and introspective gaze. Azol constructs a visual language that transcends regionalism, promoting a dialogue between tradition and contemporaneity. His work stands out for its aesthetic richness and its ability to provoke reflections on identity, memory, and the very essence of art.

Abstract

O ensaio explora a obra do artista Azol, destacando sua abordagem experimental e narrativa. Formado em Cinema e Artes Gráficas, Azol trabalha com pintura, colagem, videoarte e fotografia, sempre desenvolvendo séries que contam histórias visuais. Seu processo criativo busca tanto o conhecimento histórico quanto a introspecção humana. Uma de suas séries, *Sagrado*, ressignifica santos devocionais da Igreja Católica, aproximando-os da estética do mito e do imaginário coletivo. Já *O Sertão Virou Mar* inspira-se na arquitetura do Castelo de Zé dos Montes, utilizando elementos góticos e árabes para compor uma linguagem pictórica única. Na série *Estética do Cangaço*, Azol retrata a simbologia dos cangaceiros, explorando cores, texturas e formas que sugerem movimento e profundidade histórica. Em suas fotografias, usa manipulações digitais para destacar a aridez e a luminosidade dos sertões, criando composições visualmente marcantes. A série *A Natureza Íntima das Coisas* investiga a subjetividade humana por meio de formas abstratas e cores intensas, evocando sensações e mistérios internos. Já em seus *Últimos Trabalhos*, ele revisita temas como o sagrado e a geometria, explorando a figura humana com um olhar simbólico e introspectivo. Azol constrói uma linguagem visual que transcende regionalismos, promovendo um diálogo entre tradição e contemporaneidade. Sua obra se destaca pela riqueza estética e pela capacidade de despertar reflexões sobre identidade, memória e a própria essência da arte.

Palavras-chave: *Azol; caligrafias de narrativas ancestrais.*

Key-words: *Azol; calligraphy of ancestral narratives.*

Data de submissão: outubro 2024 | **Data de publicação:** dezembro 2024.

⁵¹ Artigo padronizado, formatado, colocado no template pela equipa de voluntários da MUNDIS – Associação Cívica de Formação e Cultura. <https://www.mundiseventos.pt/>

⁵² MÁRCIO DANTAS – Universidade Federal do Rio de Janeiro, BRASIL. Email: gustavomeloaraujo@gmail.com

AZOL: CALIGRAFIAS DE NARRATIVAS ANCESTRAIS

Habita o tempo, não o espaço.

Inconsútil é sua túnica,

não de ouro ou púrpura tecida:

de matéria mais simples.

Henriqueta Lisboa

INTRODUÇÃO

Azol (Natal, 25.11.1964) tem formação em Cinema e Artes gráficas nos EUA. Reside em São Paulo há mais de 30 anos. Trabalha quase sempre com acrílica sobre tela ou papel Hahnemühle Photorag 308g. De temperamento inquieto, não se conforma em trabalhar tão-somente com pintura. O desassossego na arte sempre vigora em pessoas dotadas de domínio técnico e consciência reflexiva do que está sendo organizado, como uma nova série ou o esquecimento momentâneo do que podemos chamar dicção (permanecer a vida inteira com o mesmo estilo); porém, Azol faz do seu trabalho uma espécie de laboratório no qual muitos modos de plasmar as expressões artísticas vêm à luz, tais como: colagem, videoarte, fotografia e escultura

É bom lembrar que ele trabalha sempre com séries, conformadoras de narrativas implícitas ou explícitas. Mesmo as telas não perdendo sua autonomia de um trabalho à parte, valendo por si, somente ao justapor o conjunto de trabalhos em sua singularidade, é que nos chega a totalidade de uma narrativa. Essa maneira de elaborar seus trabalhos, com forte consciência do que retrata, — sabe muito bem o que está fazendo, outorga à sua obra em processo uma preciosa fonte de conhecimento.

Quero dizer de duas formas de acesso ao real, ou seja, a arte como conhecimento de um evento histórico, algo exterior, e também como maneira de acesso às regiões mais abissais do humano. Sendo assim, a arte vale como forma de conhecimento tanto quanto o mito, a ciência, a religião. É o que sucede acontecer nessas obsessões de temas que o artista visual Azol cinge seu trabalho em um movimento de abrir e fechar ciclos, ou seja, cada série narra uma temática. Para um leitor/espectador com mais agudeza e penetração de vista, dificilmente deixará passar determinados conteúdos. Em alguns casos, se for pertencente à região Nordeste, seu talento compreenderá a série como narrativas tradicionais dessa região.

Mas não é só isso. Chanta sua atividade em forças atávicas que permanecem no imaginário ou no inconsciente coletivo, adormecidas pelo trotar ansioso e ligeiro de Cronos. Nada deixando de pé, transmutando o espírito de época com rapidez e impondo seu jugo em novas formas de ser e de se comportar. O melhor exemplo é nossa época. Em poucas décadas tudo foi mudado, não apenas o comportamento humano, mas a própria natureza não ficou impune.

É bom lembrar, como já disse, que cada série compõe uma narrativa, não importa se apresentada através de fragmentos, ou seja, há que reter um olhar bastante observador para circunscrever a totalidade de um relato pertencente a um acontecimento ou discorrer determinada sequência de eventos, que tenham sucedido ou sejam uma narrativa mitológica. A narrativa contém esses elementos, nem sempre todos: quem sou, onde estou, o que quero, o que me impede.

Embora adormecida no esquecimento das gerações contemporâneas, vale por dizer respeito à História de um lugar ou país. Se tudo foi esquecido, não importa, não compete ao artista defender por meio da arte engajada. Queda-se em continuar edificando sua arte, em completa ausência da realidade, criando a partir do que se gesta ou lateja nos meandros de sua *psiqué*, exorcizando por meio da criação uma ou outra epifania que se mostra ou que se sente. No caso de Azol, é de deliberada consciência, uma espécie de matemática interior, que só a ele pertence, configurando suas obras por meio de um saber o que está fazendo.

(Vejamos como os antigos gregos representavam a Narrativa. As nove musas inspiravam a criação artística ou científica. A musa Clio, “a que faz famoso”, “proclamadora”, era a musa da História, da criatividade e da eloquência. Calíope, musa da poesia épica).

No que diz respeito a Azol, por organizar cada série de maneira monotemática, narrando uma História submetida à proteção e inspiração da musa Clio, sendo que a narrativa, qualquer uma que houver, será submetida às linguagens do seu íntimo, manada em ritmos interiores que buscam plasmar-se em arte. De outra parte, a musa Clio também jorra seus fluidos, na medida em que é responsável pela retórica ou eloquência. Uma série busca narrar da melhor maneira uma História, por meio do dom da retórica, da eloquência. No caso da poesia, é apenas um poema de cunho narrativo (Camões, *Os Lusíadas*).

Por fim, é bom dizer da importância desse modo de se expressar, sabendo como se organiza determinada narrativa, com sua forma de ser, através de um feitiço abstrato ou um modo figurativo. Em algumas séries as formas estão dispostas de maneira fragmentada, todavia, há que se deter com mais atenção, para que as partes venham a ser segmentos de um corpo, conduzindo o leitor/espectador a estabelecer um desenho que se encontra em retalhos ou partes de um todo, como se fosse um quebra-cabeça. Então, eis uma figura retratada, como parte de uma história, de uma narrativa.

1. SAGRADO

Embora tenha associado o sagrado à uma Instituição, a Igreja Católica com seus santos e oragos, creio que sucedeu (talvez), por conta das possibilidades de retratar os ícones com suas indumentárias ornamentadas e seu caráter hierático, evocando muito mais a forma de representar das igrejas ortodoxas.

Mesmo sabendo da decadência do rito católico, atualmente pleno de polêmicas e escândalos, pouco nos importa, visto que nada agrega ou acrescenta à nossa hermenêutica. O que nos interessa é o referente e sua metodologia até chegar finalmente em uma nova configuração, em um novo feitio, em uma expressão singular, em uma nova aparência.

Enfim, o que chega para conviver com seus pares detentores também de configurações inusitadas e plenas de um caráter estético. Acrescentando novas concepções ao que já detém mais de 2000 mil anos, e parece arfar de cansaço. Bom lembrar a importância do que se refere aos novos meios ou logrando êxito a partir de como se elaborou determinadas imagens ditas sagradas, explicitando sua diferença com o outro. Essa justaposição de artistas visuais, em um convívio estético, lança seus vetores ao que difere das maneiras como a Igreja Católica fez parecer os santos com seus atributos.

Penso que essa série nominada Sagrado está muito mais exercitando um convívio primário com seu antípoda, o Profano. Esse sentido de profano destitui o sagrado, pondo no lugar, para efeito didático, o Mito, que no nosso tempo, confluíu para livros de literatura (*Ilíada*, *Odisseia*), cinema (*Troia*), pintura (afrescos nos túmulos do antigo Egito). Em síntese, para serem interpretados e compreendidos como certos povos exerciam seus princípios organizacionais, buscando a maneira como sentiam ou agiam, bem como o funcionamento do intelecto. Desse modo, o mito integra a história de todos os povos.

É aqui que eu queria chegar: O Mito não desapareceu (“*O mito é o nada que é tudo*” – Fernando Pessoa), mas integra o Imaginário, tendo sido sobreposto pelas crenças e objetos ditos sagrados. Desse modo, o Sagrado ocupa o lugar dos deuses antigos e suas narrativas (Egito, Grécia, Roma). O Ar do Tempo altera as formas de convivência e substitui por outras maneiras de representar e sentir. O que fora Mito um dia, não faz mais sentido, passando a integrar o substrato da civilização ocidental.

Antes de mais nada, algumas determinadas ações, mesmo involuntárias, mas não destituídas de um sentido assemelhado aos costumes de outrora, como se fosse um rio subterrâneo, valendo em muitos aspectos, em outros não, pois Cronos devora tudo, e desintegra os anos e as décadas, emergindo um novo Espírito da Época, com diferentes modos de ser ou estar. Isso é tangível, basta ser um bom observador. Vejamos, o nosso tempo é uma fronteira de

passagem, haja vista a maneira como ocupamos o tempo, como nos relacionamos uns com os outros, como nos vestimos ou como ocorre o dinamismo sensitivo de representar, ou os discursos distribuídos pela mídia e as redes sociais, determinando valores bastante questionáveis.

A série Sagrado, de Azol caracteriza-se pela franca originalidade em retratar santos devocionais da Igreja Católica. Via de regra, a figura em evidência recebe um tratamento de uma moldura, visto estar no centro, embora quase nenhum santo detenha seu respectivo atributo, como acontece sempre (uma palma, por exemplo), para a necessária identificação por parte de quem se persigna em uma atitude de fé. Despontam rosas ou ramagens, coroas ou resplendores, como se fossem muito mais para adornar ou elencar um jogo de cores, conformando belos contrastes.

Quase todos os retratados detêm uma espécie de moldura ou parede como pano de fundo, muito mais para causar um efeito pictórico, elaborando um jogo de cores com os mantos ou auréolas que circundam as cabeças. No geral, há poucos elementos cênicos, talvez seja justo aí de onde emana a beleza plástica, quero dizer, é resultado de um minimalismo de cores e elementos contrastantes. Consabido é da dificuldade em conseguir extrair beleza pictórica de objeto de arte, falo no sentido de que o simples vem a ser algo muito complexo.

Voltemos ao mito. (*Assim a lenda se escorre. / A entrar na realidade / e a fecundá-la decorre.* Fernando Pessoa). Observem que o poeta português fez uma inversão no que estamos acostumados a raciocinar, pensar ou relatar uma história. Não é a realidade (História) que adentra pelo discurso mítico, mas é a lenda que suporta o discurso ou eventos acontecidos, escorrendo para o campo do mito. Sendo assim, podemos compreender que o Sagrado não é uma verdade eterna; é uma duração de acordo com o tempo de sobrevivência de povos que fizeram durar seu *modus vivendi*. Haja vista a organização mitológica do antigo Egito com sua trindade (Osíris, Isis e Hórus). Ora, a Igreja Católica detém sua trindade (o Pai, o filho e o Espírito Santo). Isso nos conduz a refletir sobre todo um ritual e sua pompa da Igreja Católica, com toda uma herança dos rituais da Roma antiga.

Mudemos o registro, vamos à estética. Azol pintou uma série de santos pertencentes à Igreja Católica. Quase todos recebem um tratamento de uma moldura, visto encontrar-se no centro, em uma simetria bilateral. Há uma Nossa Senhora, reconhecida pelas duas cores da indumentária, o branco e o azul (coincidentemente eram as cores de Vênus), rodeada por um vermelho sarapintado de manchas negras.

Com efeito, há uma forte evocação do Barroco, empregando seu *ethos* ornamental, visto que na retratação não existe nenhum elemento funcional ou utilitário. O que pode haver de mais belo na paleta de cores? O contraste entre um vermelho escuro e um verde-bandeira, nem sempre fácil de justapor e registrar beleza. Mesmo se formos aos ícones da Igreja Ortodoxa, para cotejar, fica difícil encontrar, pois esta se firma sobre um hieratismo resplendendo o dourado.

Azol nega o neoplatonismo da inspiração; filia-se, como todo homem sensato, no campo aristotélico. Suas séries são fruto de uma metodologia previamente estudada; assim, emprega seus conhecimentos adquiridos com mestres ou escolas.

Bom lembrar do antropólogo francês Gilbert Durand, no seu livro *As estruturas antropológicas do imaginário*, no qual também referenda a natureza do mito como uma invariante do Imaginário. Quer dizer, com essa assertiva, a importância e a vitalidade da comarca do mito. Ou seja, o mito talvez seja a causa primeira que encontra-se presente na dinâmica da gramática de uma determinada sociedade, incluindo nas formas de sentir e raciocinar. É suficiente perceber o quanto nosso tempo ancorou uma nova forma de pensar e agir. Muito mais está havendo uma mutação civilizacional (Marilena Chauí)

2. O sertão virou mar

Essa série tem uma história bastante inusitada, visto ter sido inspirada a partir da contemplação do artista quando de uma visita ao Castelo de Zé dos Montes, localizado no município de Sítio de Novo, no agreste do Rio Grande do Norte. No meio da vegetação, sob um lajedo, ergue-se um castelo com fortes resquícios da arquitetura tradicional bizantina e árabe, bem como da tradição gótica, que por muito tempo predominou nas igrejas dos sertões adentro (DANTAS, Márcio de Lima. A persistência das formas góticas na arquitetura religiosa do sertão do Rio Grande do Norte. *Revista Barbante*, Natal, ano IV, n. 15, p.72-78, 2015).

É curioso como um militar aposentado, sem maiores contatos com nenhum castelo, apenas talvez, por meio de fotografias, inventa de erguer um castelo perto da sede do município, alegando uma solicitação de personagens da Igreja Católica. Creio que só pode haver uma tentativa de explicar: ungido de forças interiores, com a simbólica do que chamam sagrado, funcionou como um assinalado, não muito diferente do que sucede com os artistas ou os cientistas.

Acredito que seja melhor utilizar a noção de Inconsciente Coletivo (Carl Gustav Jung), na medida em que o construtor, provavelmente, não teve contato com símbolos relacionados a castelos, sobretudo quando constatamos a presença de uma simbólica com grande parte dos cômodos voltados verticalmente para o alto (obeliscos, zimbórios), mas também serve para ambas as explicações, haja vista que todo e qualquer humano possui essa comarca em suas interiores regiões pelágicas. Ora, todas as culturas possuem os mesmos mitos, as mesmas respostas às demandas da natureza, a mesma relação com a agricultura e o pastoreio (período Neolítico), as mesmas práticas religiosas, as mesmas maneiras de estratificação social. Enfim, por que Zé dos Montes não poderia ser um selecionado para erguer determinado edifício da arquitetura? Maria do Santíssimo não tinha a menor consciência do que estava fazendo ao pintar seus galos e ramagens com flores nos seus desenhos em anilina.

Vejamos como o castelo de Zé dos Montes se organiza. Basicamente foi edificado em cimento com chapisco e o branco da cal para fazer o contraste das coberturas. Dotado apenas de duas cores, encontradas nas casas de gente modesta, não deixou de erguer uma construção eivada de mistério e beleza. Encontramos duas formas básicas: pequenos nichos retangulares, como se fossem guaritas e essas mesmas formas cilíndricas, todas com cúpulas no cume.

Nesses pequenos nichos retangulares ou cilíndricos de cimento à vista, coroados por pequenas cúpulas de pura cal, existem pequenas aberturas simulando arabescos. Essas pequenas construções estão dispostas em patamares, níveis que ascendem para o alto, como se fossem socalcos ou curvas de níveis, elevando-se em direção ao firmamento, até que enfim chegar ao último patamar, nos quais todos são brancos, como se desejasse ressaltar o coroamento do castelo. Também erguem-se para o alto uma série de pequenos obeliscos brancos, evocando fortemente o estilo gótico, no qual todo e qualquer elemento conflui para o alto. Desse modo, obtém-se um efeito estético de beleza e simplicidade, manuseando poucos elementos, tanto nas cores, quanto no conjunto de formas geométricas.

Vejamos a *mímesis* de Azol quando do seu contato com o castelo e suas maneiras de contemplar o todo e depois as partes. Ora, *mímesis* não constitui a tão-somente a retratação de uma coisa pertencente à realidade, do jeito que ela se encontra, como se fosse uma fotografia em pose tradicional. A *mímesis* é a transfiguração por meio de um olhar, ou seja, é necessário que seja submetida ao nosso íntimo (Aristóteles, *Poética*), à guisa de um filtro, retendo do objeto externo aquilo que é uma necessidade do sujeito que constrói a arte. Com efeito, faz-se necessário que um mesmo seja outro, sem deixar de ser ele. O importante é o fato de o objeto de arte ter passado pelas entranhas de um sujeito, extraindo o que projeta do objeto contemplado, acrescentando à realidade mais um elemento, quase sempre digno de ser visto, fruído e despertador de encanto.

Azol deliberou transpor para a tela ou o papel a dimensão não funcional do castelo em seu ordenamento, optando por selecionar, assim como Zé dos Montes, uma paleta limitada de cores. Desse modo, a rarefação das cores, e mesmo assim, indecisas, como, por exemplo, o vermelho justaposto ao ocre, ao amarelo. Há também o branco e o preto e algumas das suas nuances.

Vejamos como interpretar as construções quando transformadas em arte. Sem uso da perspectiva, apresenta uma série de desenhos ogivais e outros arcos, sobrepondo como se fossem simulacros de habitações, porém nada a ver com utilitários, mas com o objetivo de presentificar estilizações de partes do edifício.

Essa preferência de escolher determinada arrumação do próprio castelo, já fora encontrada em Zé dos Montes: não é para habitar. Segundo ele, teria sido uma ordem de Na. Senhora, mas para simplesmente estar, quedado no meio do mundo, soerguendo algo que muito diz do que se passava no interior desse militar aposentado, como se fosse uma potência capaz de revitalizar seu espírito, à medida que acrescentava mais uma guarita, mais uma ogiva, mais uma torre.

Algumas telas, se não tivéssemos conhecimento do Castelo de Sítio Novo, poderiam serem nominadas como abstracionismo geométrico, mesmo que algumas são francamente figurativas. Essa ambivalência nos conduz a apreciar ainda mais essas pinturas, reivindicando no nosso imo uma maior energia de inquirir o que se encontra de enigma e questões levantadas durante nosso passeio pelos corredores de uma exposição.

Ainda assim, há todo um elenco de triângulos, mormente na cor vermelho-ocre, justapostos nas ogivas detentoras de outros matizes, contrastando com o preto e o branco. Até parece que Azol andou cortando em fatias o corpo todo do castelo em corte transversal. Ou seja, uma tela forjada da geometria que apreze à sua frente, como característica particular, engendrando um trabalho minucioso e de ordenamento singular.

Essa espécie de recorte não apenas causa esse fenômeno do artista ser ímpar, mas também imprime um número diferente do dele, havendo dificuldade em distinguir. Embora não suceda em todas as obras da série, algumas são francamente remetedoras para o desenho do arcabouço do castelo, no seu ordenamento de ogivas com cúpulas brancas, guaritas com portas e janelas abertas vazadas, pequenas pirâmides elevando-se para o firmamento.

Ora, essa disposição de todos os elementos verticais erguerem-se paulatinamente em direção ao cume, no qual se encontra uma construção totalmente branca, coroando o castelo, evoca os elementos presentes na arquitetura gótica, estilo histórico que floresceu na Idade Média e ainda persiste por todo o Nordeste na arquitetura religiosa. Azol inspirou-se não em retratar *ipsis litteris* a singular estrutura do castelo, mas como sucede acontecer, quase sempre, fazendo valer as partes visando evocar o todo.

Dois arcos, via de regra simétricos, elevando-se para se encontrar em um cruzamento na parte superior. Essas formas arquitetônicas são originadas da arquitetura bizantina, arquitetura árabe; migrando para o Ocidente, onde veio a atingir seu fastígio na arte gótica, nas catedrais e mesmo em tudo o que dissesse respeito ao que se verticalizava em um inconfundível estilo de época do medievo.

O que podemos contemplar nas telas é uma justaposição de pequenas guaritas ou torres cilíndricas, uma espécie de miniaturas de zimbório em formas ogivais. Sobrepostas em cores fortes e luminosas, com aberturas que sugerem janelas ou portas (creio que podemos apontar essa “figura de linguagem”, a Metonímia, como o manuseio da parte pelo todo, só para exemplificar). Essa estrutura integra todas as línguas, vindo a ser o eixo Sintagmático, é um eixo horizontal que se organiza pela relação entre os vocábulos que podem ser combinados para formar frases ou enunciados. Já o eixo Paradigmático é onde se faz a seleção das escolhas, é o eixo vertical, como se houvesse *n* possibilidades para compor uma oração, por exemplo, seria o lugar no qual se encontram os elementos passíveis de serem substituídos, sem que se perca o sentido. Trazendo aqui para nossa leitura, os paradigmas seriam os elementos selecionados pelo construtor: arcos ogivais, guaritas, pirâmides, aberturas nos nichos. Já o eixo sintagmático é a forma, a gramática, a sintaxe de como ele arrumou os elementos, configurando o todo esplendendo sob o sol).

José Antônio Bento (1932-2020)

Serra da Tapuia, Sítio Novo.

Agreste do Rio Grande do Norte

Segundo Zé dos Montes, a primeira visão de Na Sra, ocorreu quando tinha oito anos.

3. Estética do cangaço

O que, em um primeiro momento, parece excesso de informações, não passa de uma maneira de inscrever elementos referentes à indumentária do cangaceiro, tornando um entrecruzamento de desenhos, linhas coloridas. Compete ao espectador, aqui nessa série, diante de um fato estético, conduzir uma leitura portadora da história da região Nordeste, plena de atavismos referentes à constituição do que ainda subsiste na região mais antiga do Brasil. Quero dizer de uma subsistência na simbólica do Imaginário. O que resistiu impregnado nos meandros do íntimo, sem termos consciência, vindo à tona desde que a vida em sociedade demande nos seus costumes ou nas formas de representar.

Falo do Ar do Tempo, do que predomina nos hábitos de determinada sociedade, e que confere ao termo uma naturalidade, emergindo em discursos, na imprensa, nas redes sociais, para determinadas hierarquias sociais acomodarem seu jugo e mando. A bem da verdade, isso se chama Ideologia, como devemos nos comportar, como devemos ser, como devemos referendar as necessidades dos que mandam. Por isso referi ao termo naturalidade, quis dizer que tudo é construído socialmente, tudo são convenções, hábitos, maneiras de representar, como agir ou pensar.

Desse modo, não podemos esquecer desses fragmentos de uma narrativa histórica, fazendo parte do que nos concerne como agrupamento social, dizendo-nos de uma pertença com sua natural memória.

Conquanto isso posto, é salutar sairmos de um regionalismo, para não repetir os discursos e as obras que têm o Nordeste como referente. O que interessa muito mais é especularmos acerca da universalidade da obra do artista Azol. Para além desse ponto geográfico, há de observar sua singularidade e o seu condão, permitindo ser vista e apreciada em qualquer lugar, país, cidade. Reconhecendo o seu valor como notável artista, capaz de, a partir de um evento histórico, com tempo e espaço determinado, elevar-se a um registro de uma obra de arte universal, resultando em empatia diante de qualquer um, em qualquer lugar, desde que se permita fruir o estético presente em uma tela ou em uma sua série.

A principal razão de compreender e nomear a obra de Azol como universal, diz respeito ao fato de como transita em várias mídias da estética, fazendo prevalecer um talento único manifestado em um domínio detentor de uma gramática estética incomparável. Logo que aportamos diante de uma sua série, nosso íntimo diz que estamos diante de algo não familiar, por mais que frequentemos vernissages ou ateliês de artistas. O talento é único e quase não nos permite cotejar com o que conhecemos, algo bastante diferente do que ocorre na arte contemporânea.

Outra coisa a lembrar, diante de um bando de artistas plásticos que se comprazem em repetir o mito do cangaço e do cangaceiro, cujo par Lampião e Maria Bonita é o ícone maior, repetindo a mesmice em suas telas, com o senso comum referendando esse discurso primevo e fantasioso. Azol chega e circunscreve esse evento por meio de metonímias, para, ao final, deter em suas mãos uma bela metáfora (caracteriza-se por não haver necessidade nenhuma de grau de pertencimento ao se proceder a comparação. Paradigma é o eixo da seleção. Metonímia é o eixo da combinação). O livre-arbítrio da nossa imaginação organiza a linguagem visando tornar o discurso com criatividade e poesia.

Apesar disso, a inventividade foi conquistada através de um recurso expressivo multifário e heterogêneo. Nem por isso o conjunto dessa série plena de elementos multifacetados deixou de ser harmônica. A Estética do Cangaço detém um fazer no qual uma suprema mescla não fez perder a rara beleza de uma obra de arte destoante quando se trata de uma temática geral apresentada em quase tudo o que tange ao tema.

Raro é encontrar um artista visual manuseando esse tema sem escorregar na caricatura ou apenas ressaltando o que há de pitoresco, lançando formas tediosas à posteridade.

Azol ousou apostar na diferença, mantendo tão-somente hiatos, para um eventual espectador inquirir o que se vela tendo em vista elementos díspares. Se atento, há de conferir uma

integralidade, esquadrinhando o manuseio da luz, uma invariante dessa série. Lembrando a transparência da luz na maior parte do Nordeste, fazendo com que o casario, as águas, as reses, a vegetação e os inúmeros perfis de cangaceiros se mostrem em plenitude, com suas veras cores límpidas, derramando-se sem a interferência ou filtro do que quer que seja.

O de ter organizado as telas por meio de faltas, lacunas, com alteridade, no sentido de que nada é completo em se tratando do fenômeno do cangaço, mas apresenta partes independentes, mesmo tendo consciência de que a presença dos hiatos vem a ser na totalidade um endereçamento referente a um evento histórico ocorrido no início do século XX, deixando um rastro que foi ao encontro de um substrato presente no Imaginário da região Nordeste, lugar onde se resolviam as querelas através de vingança por morte. Havia também os vaqueiros com suas indumentárias de couro (gibão) e uma religiosidade popular, bastante híbrida e que nem sempre seguia os preceitos da Igreja Católica.

Faz-se necessário um olhar mais demorado e perscrutador para conseguir extrair elementos que se encontram justapostos, tais como pequenas rosáceas, mandalas, cruzeiros em série, o fuzil, o mandacaru, o xique-xique, revólveres e cruzeiros. Essas invariantes podem aparecer em uma tela ou não, o que vale é sua simbólica, quando as telas são revisitadas, detendo-se com vagar para extrair uma compreensão tendo em vista a totalidade.

São poucas as figuras riscadas de corpo inteiro, predominam os rostos de perfil, sobressaltando os olhos, como se estivessem atentos a algo que fugisse do controle. Esse comportamento, nas andanças pela caatinga, era o geral, nunca a exceção. Também podemos encontrar chapéus de couro com estrelas de Salomão ou estrelas de Davi e mandalas. Tal presença desses signos tinha como função proteger o cangaceiro de vicissitudes ou de surpresas na errância do meio do mato. São signos cabalísticos de valor universal. É possível encontrar em todas as religiões esses símbolos, quer seja na arquitetura ou nos seus rituais, quer seja como parte dos adornos que um indivíduo sempre está apegado, por razões de fé ou tradições familiares.

Essas presenças distribuídas ao longo do corpo, na verdade, funcionam como metáforas que dizem respeito a uma característica do cangaço: suas indumentárias ou adereços, elaborados durante o descanso nos coitos. Os homens também costuravam, sendo a arte de cerzir ou bordar, atributo de ambos os sexos. Assim sendo, o pintor retirou talhes dos objetos ou imprimiu uma miniatura, confluindo para uma estética inerente aos bandoleiros que diferenciavam-se dos lavradores ou dos trajes das gentes citadinas. Proteger-se através de divindades representadas por adornos era mais do que necessário, para quem levava uma vida hostil e errante. Ora, é muito curioso, como esses bandos errantes de homens e mulheres se autorrepresentavam: era um meio de vida como outro qualquer.

Quero falar da obrigação de haver um domínio sobre o corpo, na medida em que hesitar ou ser indeciso poderia conduzir à morte. A agilidade no tomar decisões era imprescindível, fazendo-se deter sempre com a razão somada com a intuição, o conhecimento dos inimigos, lançando para fora de si a insegurança, a incerteza e a fortaleza de espírito, como componentes da razão e da capacidade de conhecer por meio de pressentimentos os coiteiros, as volantes, os lavradores.

Mister se fazia deter uma relação intrínseca com a caatinga e suas possibilidades oraculares, conduzindo o cangaceiro a selecionar muito ligeiro a vereda certa por onde deveria caminhar, quando do confronto com as volantes. Tanto é que não havia grande número de baixas do lado dos bandoleiros, somente no confronto final (houve delação de onde se encontravam), na Grota de Angico, quando da morte de Lampião, ocorre a chacina de onze mortos, inclusive o fim de Maria Bonita.

Voltemos a Azol e sua sintaxe pictórica capaz de ousar cingir uma expressão eivada de múltiplas nuances e suas luzes, capaz de ordenar uma pintura cuja luz pode vir dos lados, de trás ou mesmo da figura em relevo. A paleta de cores não deixou nada de fora, toda ela é luxo só, devido à maestria do pintor com seu conhecimento “científico”, afinal estudou nos EUA, tendo como mestre o pintor e gravador Serge Fingermann. Sua obra se inscreve como antípoda à monotonia, reinventando suas séries a partir de viagens que faz.

De outra parte, presentifica e reitera os símbolos das gentes de determinados lugares, alimentando por meio da imagem e seus signos, nacos de uma constelação fulgente, fazendo o pintor como mais um indivíduo antenado com imagens que emergem do seu interior.

Essa prodigalidade de luzes e cores vem ao encontro do *locus* onde sucede o fenômeno do cangaço. Andavam pelas veredas ou mesmo fazendo o caminho em uma vegetação inóspita ou espinhos de plantas cujo atravessar precisava deter uma coragem sempre presente.

Quero dizer que a luz saída das telas tem como referente um causticante sol com seu calor e mormaço encontrados na Caatinga, mormente ao adentrar o sertão. Essa luz fulgente remete ao que se trata como conteúdo (se assim podemos falar didaticamente, pois arte é forma e não conteúdo). Afinal de contas, o artista vibra seus pincéis e esboços de desenhos tendo em vista essa forma alternativa de viver, que era o cangaço. Faz valer e se entrega ao que julga como imanência dessa narrativa.

4. FOTOGRAFIAS

Outro meio de expressão de Azol é a fotografia. Assim como suas pinturas, inscreve-se em um registro no qual resguarda a singularidade e a dissonância com relação aos seus pares que também fazem uso desse meio expressional. Para obter os efeitos de cor ou contrastes entre os referentes presentes na foto, manuseia algumas técnicas, tais como Apps Snapseed, Blend Editor e o Dramatic Black and White. Por meio do uso desses apps, consegue uma beleza inolvidável, quase sempre usando seus mesmos temas: os lugares inóspitos dos sertões, sendo que essa presença refoge ao lugar-comum, não é jeito como a mídia representa.

A vegetação quase sempre é assemelhada a um elemento ornamental, no sentido que faz parte do enquadramento visando obter contrastes, via de regra em um primeiro plano, formada por garranchos secos elevando-se para o alto, obliterando outras plantas da caatinga, como o Mandacaru, mais também ocupando o plano mais próximo de quem mira um animal, um casarão abandonado, uma cerca de madeira e sua cancela, uma cerca de pedras. Vale lembrar que as cores aparecem quase sempre em uma parte da foto: vermelho intenso, amarelo, azul, também com o objetivo de ressaltar ou emoldurar o referente.

Com efeito, em outras fotos o sol encontra-se rarefeito, escondendo-se por trás de garranchos. Interessante é que a presença humana inexistente, embora sua obra, na maioria, seja marcada por essa hiância, fazendo valer o que é ermo e sobrevive sem que o humano necessite marcar sua presença ou pose.

Podemos enumerar algumas experiências fotográficas com o intuito alcançado por parte do fotógrafo, falo no sentido de uma imanência que não se repetirá, prolongando-se indefinidamente. Para os gregos, esse momento certo, único ou senso de oportunidade, era nominado *kairos*. Mesmo que a foto receba a interferência de programas digitais, ainda assim não vai se repetir o que foi enquadrado e apresentado como fotografia, não relegando para nenhum lugar a oportunidade de surpreender, de admirar, de se espantar. No fundo, a Fotografia é subversiva, não quando aterroriza, perturba ou mesmo estigmatiza (Roland Barthes, *A câmara clara*).

Vejamos as fotos. Castelo de Zé dos Montes, reaparece nas fotos, detendo uma luminosidade amarelada ou fundo azul, de um belo azul real em tom claro. Há também pequenas capelas encontradas no ermo do sertão adentro, quase sempre à margem das rodagens, cujas cores sobressaem para delinear suas pequenas construções; então temos o vermelho, o verde, com garranchos impondo, quase sempre à esquerda, um escamotear que faz esconder o referente.

Outra coisa, já em franca extinção as cerca de pedras tão comuns outrora, cuja tradição remonta à sua origem: a Península Ibérica. O casarão abandonado e perdido no meio da caatinga, situa-se ao longe, fazendo ver a babugem de um esplêndido vermelho, o contorno nos quatro cantos é negro, configurando uma bela foto, a partir de algo tão simples, com poucos elementos enquadradas na cena.

Por fim, ao que parece, em quase toda sua obra, o ser humano não é retratado com nenhuma aparência que remeta ao realismo (quando aparecem traços, são deformações) nem na parte, nem no todo. Sucede a imagem desabitada de indivíduos. E se aparece um rosto inteiro, encontra-se coberto por um manto ao redor de cores vivas, ocultando, como algo parecido com pudor.

Dissimular o que não é possível encontrar na realidade, mas que é corrente e banal, emerge uma questão do fundo do espectador/leitor. Por que encobrir o humano com vestes coloridas (eu sei que gera uma voltagem estética, mas não fica só nisso) ou mostrar apenas fragmentos?

Porém, a depender do tipo de ausência, esta pode ser uma presença que se queixa. O que chamam de os gritos do silêncio. Assim como se fosse um brado que nunca se assemelha ou detém aparência com o estado da felicidade, todavia resguarda-se em um silêncio retesado, duro, em uma imobilidade hirsuta, sem demandar uma completude, um conselho, uma guarida, um apelo mínimo que seja.

A obra é plasmada por um indivíduo. Há de buscar as respostas das inúmeras questões naquele que edificou o objeto, acrescentando, talvez por negá-la, por não se sentir confortável, ou mesmo porque é um assinalado pelas forças do destino a questionar o que somos obrigados a conviver.

Creio ser suficiente contemplar a tela ou a fotografia, não se faz necessário perquirir as razões pelas quais está propondo novas formas de representar, de ser, de ocupar seu tempo, de se sentir ancho dentro de si mesmo.

Por fim, diferente da fotografia dita tradicional, preto e branco ou colorida, é bom atentar que o evento só ocorre uma vez (a não ser que interfira em foto-matriz apps de computadores), petrificando o que foi mirado, por pose ou por instantâneo, relegando ao passado o que nunca mais se repetirá. Essa fenomenologia do chamado “retrato”, depois do advento tirânico das redes sociais, ou seja, com um celular na mão, ampliou-se inúmeras maneiras de executar novos meios de expressão. Bem claro que nem todo mundo vai receber o nome de artista visual.

Há a necessidade de possuir domínio sobre o manuseio, nem sempre simples, das técnicas surgidas nas últimas décadas. Imprescindível um *feeling*, um interesse, uma compreensão do que fora e do que é a fotografia: uma profunda leitura do passado e uma domada arte lançada aos pósteros.

5. A NATUREZA ÍNTIMA DAS COISAS

O conjunto de telas que compõem essa série sugerem mais do que explicitam. Não que suscitem enigmas o que quer que seja, mas exigem do espectador/leitor um maior esforço em encontrar o referente (para onde remete) subjacente às linhas sinuosas por onde dissemina uma luz originada do interior das formas, sendo elaborada por fronteiras de um negro informe, porém conseguem dividir em partes, configurando compartimentos proporcionadores de um esquadramento para que a luz reverbere e cumpra seu papel de fluir ao contracenar com marcadas linhas negras.

Mesmo assim, emana do interior um discernimento que faz aparecer discretamente a cor azul, o amarelo, o ocre, de maneira discreta. Logo que entramos em contato com o título e as representações, nos chega de chofre uma vontade de classificar essas expressões como pertencendo ao abstracionismo expressionista. Contudo, não há uniformidade na série, ou seja, não detém a mesma impressão digital. Só resta esquadrihar com acuidade as partes na tentativa de justapor fragmentos. Mesmo perquerindo, ainda persiste o desafio. São perfis de figuras? Rostos evocando Picasso? Tentativa de dar uma forma às entranhas de um ser? Como disse, a série não é homogênea.

Acontece que uma mescla de formas sinuosas, podem vir a ser um cubismo em parte, na medida em que certas parecenças de olhos ou dentes (se é que são mesmo), perfis com sugestão de nariz ou boca sugerem, sendo que a ausência de simetria bilateral e a visível inquietude que parece se mover, buscando encontrar conforto ou algo no qual se sinta anco de determinada maneira.

Sendo assim, evoca algo trágico, tanto pelas formas como pelo uso da tinta negra com marcas extremamente fortes.

As linhas sinuosas sugerem a interioridade de elementos compondo o todo do interior, como se buscassem a essência do informe e com impaciência fossem gerando transmutações. Como não poderia deixar de ser, predomina o estranho ou que não tem proporção, apenas detendo uma ideia das causas e efeitos habitantes do íntimo, revolvendo-se em uma procura inútil de consolo ou bem-estar.

Se as imagens detivessem formas que estivessem no lugar de metáforas, talvez não houvesse tanta dúvida em apontar o que faz do nosso íntimo algo no qual se fundem as partes, para, a pouco e pouco, justapor como peças de um quebra-cabeça. Mas é tudo menos isso, menos assim, mais profundo e pleno de meandros, outorgando questões de complexidade fora do comum. É uma ideia do funcionamento das coisas, arrastando as causas e os efeitos do que nos organiza interiormente? É uma insistente busca de uma provável essência, repousando nas partes mais abissais do nosso ser?

Enfim, o pó das perguntas resta no chão, reverberando sua cor de um ocre baço, pois esta é a cor da terra, da pele, por oposição ao azul, que é a cor da imaginação, do inalcançável, do que não é tangível.

6. SEM TÍTULO (ÚLTIMOS TRABALHOS, PINTURAS OUTRAS)

As séries não negam o impacto memorável da visita que Azol fez ao castelo de Zé dos Montes. Em quase todas as obras dessa série, é possível encontrar traços que remetem aos arcos, as ogivas e as fendas escuras, à guisa de aberturas presentes na geometria dessa construção, edificada no ermo de uma vegetação sertão adentro. Ainda assim, organizada com matérias simples, como cimento e cal, acabou por resguardar enigmas, pois não conseguimos deter respostas para tudo o que seus elementos, inerentes à cultura, porém tecidos em uma urdidura enigmática, devido à maneira como estão dispostos os elementos que o compõem.

O exercício por meio da estética de capturar a figura humana inclui não somente a forma, com suas linhas curvando-se para expor um desenho, que, por sua vez, precisa da geometria e as necessárias paletas de cores. Com a paleta presente, pode-se julgar a intenção do registro estético como sua função final.

Mas capturar a figura humana também diz respeito a inquirir acerca da essência, condizendo com a compleição de como o corpo se porta no espaço ou na interação com o outro. Quero dizer do corpo e de seus trejeitos e maneirismos na evidência de interagir com outrem. O que dizem os olhos? A fala e seu timbre? O modo de entrar e sair de um cômodo?

Essa série de Azol simula um estar presente no cotidiano, apesar das figuras retratadas frontalmente ou de perfil, não denota como referente o bulício de uma animada conversação. Já tivemos oportunidade de evocar esse estar no mundo sem maiores interações com seus semelhantes. Uma das telas sugere uma conversa, sem entusiasmo, como se fossem períodos sintáticos plenos de lacunas, conduzindo para algo que não detém de valor.

Uma grande parte da série acomoda homens circundados por cores, tendo em vista, ter posado para o retrato, com pequenas construções em geometrias simples (podemos encontrar as composições do Castelo de Zé dos Montes: arcos ogivais, pequenos obeliscos, cubos com zimbórios). Interessante que muitos retratos frontais ou de perfil são coroados com tiaras ou coroas, apenas uma *for-de-lis* evoca a realeza.

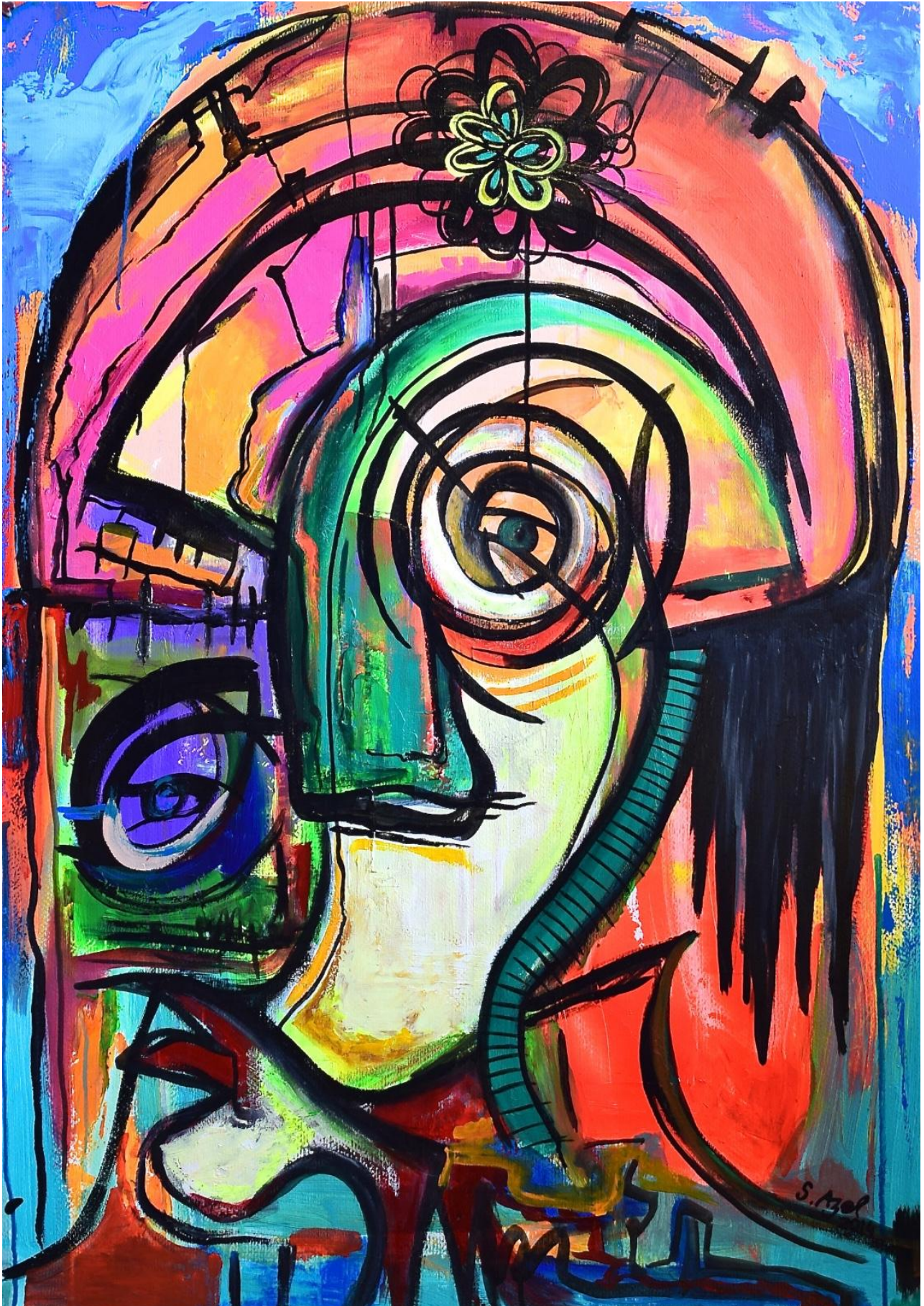
Outra forma de apresentar seus personagens é realizada por meio de estilizações, o que vem a imprimir um caráter simbólico, na medida em que está posta em termos de metáforas extraídas pelo espectador/leitor, haja vista o fato de ser uma coisa no lugar da outra. Eis o que significa e se organiza a linguagem metafórica. Nunca apresenta por meio de um realismo acadêmico ou assemelhado. Quer dizer, não apresenta o retrato fiel, muito pouco se importando com a idealização conduzida a apelos emocionais acintosos.

Por fim, os personagens coroados estão cingidos por um hieratismo que resvala em qualquer discurso, quedando-se, parados, calados, indiferentes ao que os cerca. Isso mesmo, em um silêncio que muito tem de místico, como se pertencessem não ao nosso mundo, medido através de um raio, mas reside em distritos nos quais predominam em herdades habitadas por seres vibrando em sintonias outras. *Valete, frates!*



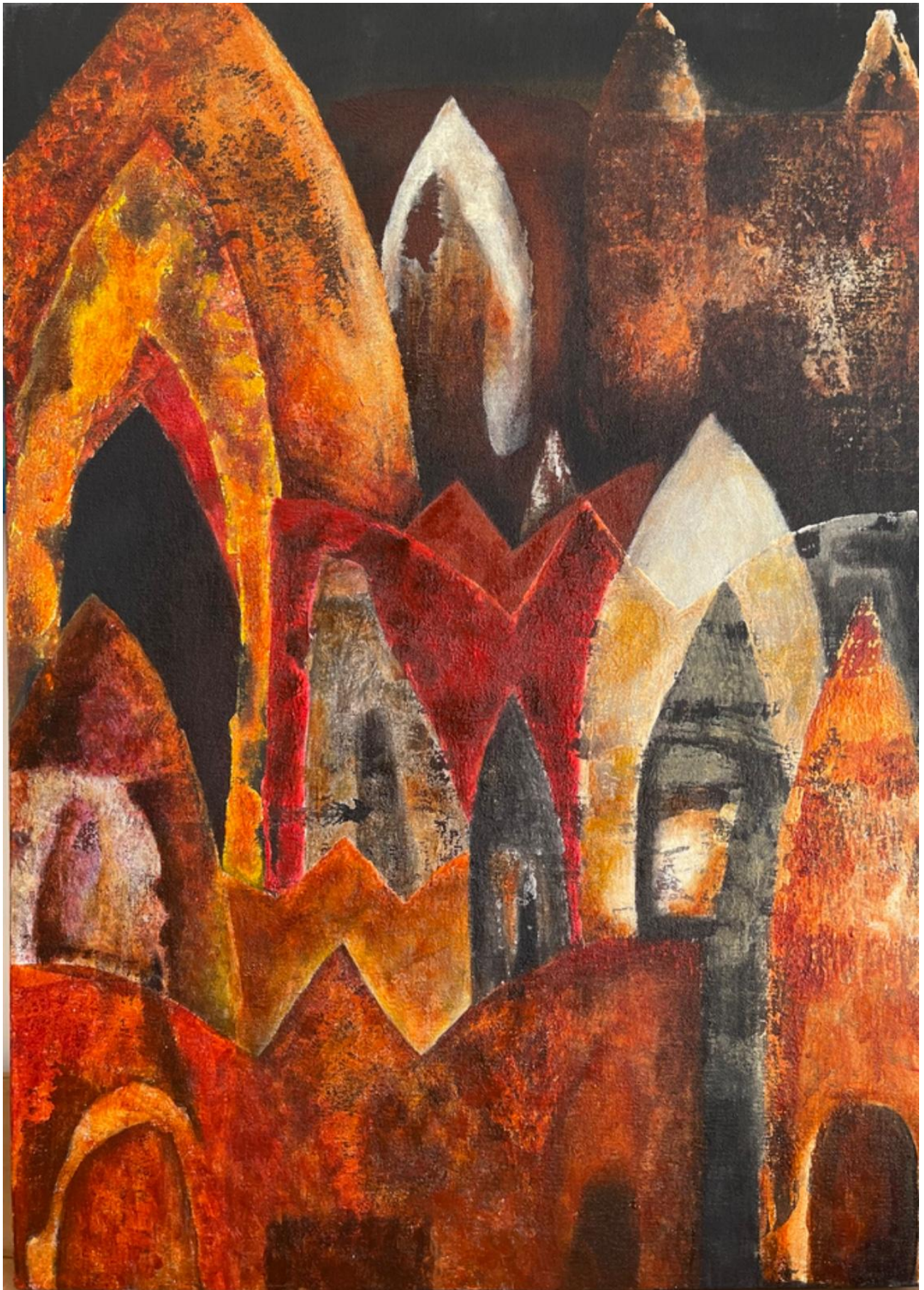






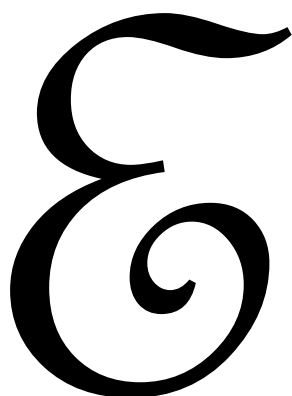












STUDOS INTERDISCIPLINARES

REFLEXÃO CRÍTICA EM PASSAGENS, DE TEOLINDA GERSÃO

Maria Luísa de Castro Soares, Jéssica Baia Moretti da Silva, Carla Xavier Luís, Natália Amarante

| 158-171

QUEM LECIONA ARTES? A precária e desigual contratação de licenciados em alguma linguagem de Artes como o típico da situação brasileira

Vinícius Luge Oliveira

| 172-187

ENTRE A DITADURA E A DIÁSPORA: uma análise à emigração portuguesa dos anos 60

Clara Loureiro, Pedro Duarte, Sara Almeida, Maria Helena Rodrigues

| 188-214

A relação entre história e ficção a propósito da obra UALALAPI

Maria Natália Amarante, de Sousa Pinheiro, Lucy Rowland, Ângela Cardoso, Maria Luísa Castro Soares

| 215-224

As percepções dos professores do Colégio nº 228 do Chiweka sobre o papel do supervisor pedagógico no desenvolvimento profissional docente

Elisa Domingos, Maria A. C. N. Gomes, Xavier Alfredo da Silva Futi, Basília N. Paulina Domingos João

| 225-242

LES LIAISONS DANGEREUSES OU LES INDISCRÉTIONS DU LECTEUR/SPECTATEUR

Odete Jubilado, Maria Luísa Castro Soares

| 243-256

A EDUCAÇÃO NA GRÉCIA ANTIGA: estruturas, práticas e influências

Luís Miguel Alves Fernandes Rei

| 257-266

Educação e comunicação enquanto polo transformador do processo ensino aprendizagem e da docência

Joana Nogueira

| 267-279

O PAPEL DA ESCOLA NA PRODUÇÃO DE CORPOS CULTURALMENTE REFUGIADOS: uma experiência angolana do autor em um diálogo com a sua avó

Ezequias Adolfo Domingas Cassela

| 280-301

REFLEXÃO CRÍTICA EM *PASSAGENS*, DE TEOLINDA GERSÃO

Critical reflection in Passagens, by Teolinda Gersão

SOARES, Luisa⁵³, SILVA, Jéssica⁵⁴, LUÍS, Carla⁵⁵, & AMARANTE, Natália⁵⁶

Resumo

Este estudo tem como objetivo fazer uma análise de alguns dos principais temas abordados no romance *Passagens*, da escritora contemporânea Teolinda Gersão, sendo eles a memória, a identidade, o fingimento e o papel da mulher na sociedade. *Passagens* é um livro com pluralidade de vozes e de memórias, tendo como principal plano de fundo o velório de Ana, a matriarca da família, em que ela, a sua família e os seus amigos tentam redescobrir as memórias familiares, além de levantar discussões sobre temas importantes e atuais, como a maternidade, a efemeridade da vida, a velhice, o suicídio e o simulacro da vida. Pelo método hermenêutico, com a ajuda do arcaboço teórico, procuraremos ampliar a compreensão do romance e as suas possíveis interpretações. As principais fontes teóricas serão: *A identidade cultural da pós-modernidade*, de Stuart Hall (2006), *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*, de Judith Butler (2003) e *Tempo e Narrativa*, de Paul Ricouer (1997).

Abstract

This study aims to make a small analysis of some of the main themes present in the novel *Passagens*, by the contemporary writer Teolinda Gersão, being them the memory, identity, pretense and the role of women in society. *Passagens* is a book with a plurality of voices and memories, having as its main background the wake of Ana, a family matriarch, in which she, her family and friends try to rediscover the family memories, in addition to thinking about important matters and acts, as motherhood, ephemerality of life, old age, suicide and simulacrum of life. Through the hermeneutic method, with the help of the theoretical framework, we will try to broaden the understanding of the novel and its possible interpretations. The main theoretical sources will be: *A identidade cultural da Pós-modernidade*, by Stuart Hall (2006), *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*, by Judith Butler (2003) and *Tempo e Narrativa*, by Paul Ricouer (1997).

Palavras-chave: *Identidade; Memória; Passagens; Simulacro; Teolinda Gersão.*

Key-words: *Identity; Memory; Passagens; Simulacrum; Teolinda Gersão.*

Data de submissão: janeiro de 2024 | **Data de publicação:** março de 2024.

⁵³ MARIA LUÍSA DE CASTRO SOARES - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, PORTUGAL: email: lsoares@utad.pt

⁵⁴ JÉSSICA BAIA MORETTI DA SILVA - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, PORTUGAL: email: jessica.bm5@hotmail.com

⁵⁵ CARLA SOFIA XAVIER LUÍS - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, PORTUGAL: email: cxavier@ubi.pt

⁵⁶ MARIA NATÁLIA AMARANTE - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, PORTUGAL: email: namarant@utad.pt

INTRODUÇÃO

Teolinda Maria Sanches de Castilho Gersão Gomes Moreno, a autora de *Passagens* é uma das mais reconhecidas escritoras portuguesas contemporâneas tendo nascido em Coimbra em 1940. O seu repertório bibliográfico é composto por catorze livros de ficção que foram traduzidos em onze línguas, sendo eles: *O silêncio* (1981), *Paisagem com mulher e mar ao fundo* (1982), *História do homem na gaiola e do pássaro encarnado* (1982), *Os guarda-chuvas cintilantes* (1984), *O cavalo de sol* (1989), *A casa da cabeça de cavalo* (1995), *A árvore das palavras* (1997), *Os teclados* (1999), *Os anjos* (2000), *Histórias de ver e andar* (2002), *O mensageiro e outras histórias com anjos* (2003), *A mulher que prendeu a chuva* (2007), *A cidade de Ulisses* (2011), *Os teclados e três histórias com anjos* (2012), *As águas livres* (2013), *Passagens* (2014) e *Amores, prantos e outros desvarios* (2016) e *Atrás da Porta e outras Histórias* (2019). Ela estudou nas universidades de Coimbra, Tübingen e Berlim nas quais se formou em germanística e anglística. Atualmente, dedica-se exclusivamente à escrita, mas foi professora de Língua Alemã e Literatura Comparada na Universidade Nova de Lisboa até 1995. A experiência de ter vivido em diferentes países (Alemanha, Brasil, Moçambique e Portugal) contribuiu para a visão de mundo ampla e heterogénea que é evidenciada nas suas obras literárias e contribui para o enriquecimento das narrativas. Gersão foi distinguida por meio de vários prémios, estando entre os prémios recebidos: o Prémio de Ficção do PEN Clube, recebido por dois romances (*O silêncio*, 1981, e *O cavalo de sol*, 1989), o Grande Prémio de Romance e Novela da APE (*A casa da cabeça de cavalo*, 1995), o Prémio Fernando Namora (*Os teclados*, 1999), o Grande Prémio do Conto Camilo Castelo Branco (*Histórias de ver e andar*, 2002), o Prémio Máxima de Literatura (*A mulher que prendeu a chuva e outras histórias*, 2008), o Prémio da Fundação Inês de Castro (2008), o Prémio Ciranda e o Prémio da Fundação António Quadros (*A Cidade de Ulisses*, 2011) e o Prémio Fernando Namora (*Passagens*, 2014).

Passagens, o romance analisado neste estudo foi publicado pela primeira vez pela editora Sextante em 2014 e é dividido em três capítulos: “Ponto de encontro”, “Noite” e “A cerimónia”. No primeiro capítulo, o narrador heterodiegético em terceira pessoa apresenta a personagem Ana, uma idosa que toma conhecimento de que está rodeada de flores na sua própria cerimónia fúnebre. Então, Ana vê que muitos dos seus familiares e conhecidos estão no seu funeral, e falam sobre ela, buscando memórias de quando ela estava viva. Logo após a apresentação do contexto e do estado de Ana, a narração passa

a ser em primeira pessoa e as figuras ali presentes vão sendo apresentadas. Uma dessas figuras é Marta, a filha de Ana, a personagem principal e que mais possui falas no romance.

O romance apresenta uma diversidade de vozes, uma vez que cada personagem presente na cerimónia rememora momentos passados com Ana e os relata de forma a possibilitar que o leitor conheça Ana e as demais personagens. Assim, memórias, segredos, ponderações e confissões familiares são evocados, e diversos temas atuais são abordados. O que une as diversas vozes presentes no romance é o espaço físico do velório e o facto de os diálogos que surgem na cerimónia terem como ponto de partida a personagem Ana.

O segundo capítulo denominado “Noite” ocorre à noite, quando as pessoas já se haviam retirado e a consciência de Ana desdobra-se em duas identidades (Ana 1 e Ana 2), como se o seu corpo se tivesse desprendido do espírito e corpo e espírito pudessem dialogar numa espécie de solilóquio pós-morte. Então, Ana rememora muitos dos principais acontecimentos da sua vida e revela segredos da sua família, como o casamento da mãe Olímpia, que havia sido um simulacro, uma vez que o seu pai era irresponsável, ausente e abusivo, mas a sua mãe negava-se a assumir tal realidade. Além disso, ela fala sobre as suas experiências no lar de idosos e os sentimentos de solidão e de abandono que lá vivenciou, ressaltando o facto de ter simulado Alzheimer para poupar a família de ter de cuidar dela.

O terceiro e último capítulo denominado “A cerimónia” apresenta a volta dos familiares e os últimos momentos do funeral. Nesse capítulo, são tecidas importantes discussões e reflexões acerca da maternidade, do sentido da vida e da morte sob os pontos de vista biológico, filosófico e existencial. Assim, os três capítulos apresentam discussões relacionadas com assuntos relevantes e atuais, que permitem que o leitor conheça o posicionamento crítico da escritora e, ao mesmo tempo, seja levado a refletir acerca de tais assuntos.

Com a ajuda do arcaboço teórico, será buscado, neste estudo, ampliar a análise do romance e contribuir para uma compreensão mais ampla da obra de Teolinda Gersão.

Identities

No capítulo “Noite”, a personagem Ana tem a sua identidade fragmentada em duas (Ana 1 e Ana 2) e dialoga consigo mesma numa espécie de solilóquio póstumo em que ela rememora a sua vida e os segredos da sua família. Quando Ana dialoga com Ana 2, pensa estar a dialogar com a sua irmã Laura que faleceu quando ainda era criança:

Às vezes, quando falamos, tenho a sensação de que me desdubro numa irmã e que a nossa cumplicidade é total. De algum modo também és Laura, a minha irmã mais velha, que morreu de febre tifóide na infância. Guardei sempre a memória dela, falava-lhe quando falava comigo (Gersão, 2014: 84).

Ana 2 é, portanto, o desdobramento da identidade de Ana, tendo a função de manter a memória da sua irmã e de lidar com a sua dolorosa ausência, o que aponta para a fragmentação das identidades, uma característica muito presente na literatura contemporânea. Acerca da fragmentação das identidades na atualidade, é importante citar o sociólogo Stuart Hall que, em *A identidade cultural da pós-modernidade*, problematiza esse tema:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia de que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou de descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento-descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo. (Hall, 2006: 09).

Entende-se, desta forma, que a identidade cultural na pós-modernidade passa por uma crise que faz parte de um processo mais amplo de mudança. As velhas identidades fixas, unificadas e baseadas no essencialismo estão em declínio; o sujeito passa a ser fragmentado e descentrado. O ser humano da pós-modernidade ainda está confuso acerca dos novos rumos tomados pela sociedade. Ele sente-se deslocado e possui várias identidades, como observamos na personagem Ana que, por meio do simulacro, cria novas identidades para si, sendo uma delas a de uma pessoa com Alzheimer.

Memórias

A memória é o principal elemento que constitui o enredo de *Passagens*, uma vez que o romance é constituído pelas rememorações familiares suscitadas durante a cerimónia fúnebre de Ana. As personagens buscam, por meio da memória, reviver momentos que passaram com Ana e justificar escolhas e atitudes do passado. Assim, os mistérios e conflitos da família vão sendo revelados e temas importantes são discutidos, como observamos no seguinte excerto em que Marta, a filha de Ana, discute a questão das memórias familiares: “Os segredos das famílias. As mentiras, as histórias falsas, que dão origem a memórias falsas. Os grandes erros que alguém comete, e são pagos pelas gerações seguintes. Mesmo que se queira apagá-los, silenciá-los, estão lá. E voltam à superfície para serem pagos.” (Gersão, 2014: 74). Assim, a autora aponta para o facto de que mentiras e histórias falsas podem gerar memórias, igualmente falsas, que são transmitidas para as gerações futuras.

No capítulo 2, Ana 2 faz uma importante reflexão concernente à memória: “A memória é uma coisa prodigiosa. Lembramo-nos de tudo, lugares, objetos, cheiros, lembramo-nos da luz, de pormenores ínfimos, de coisas aparentemente tão sem importância que as julgávamos esquecidas” (Gersão, 2014: 83). Portanto, a memória é algo de elevada relevância, que permite reviver uma infinidade de acontecimentos e de objetos que fizeram parte do nosso passado, mesmo que eles não tenham mais nenhuma importância. No entanto, é importante salientar que a memória nunca pode recobrir os factos do passado de forma completa, pois ela é influenciada pelas circunstâncias posteriores a tais factos e ao meio social, como defende Paul Ricoeur em *Tempo e Narrativa*, em que ele afirma que as lembranças são afetadas pelo tempo e por ele alteradas; assim, são elas que permitem “voltar a subir a encosta de nossa vida passada para nela buscar determinada imagem.” (Ricoeur 1997: 44). Desta forma, as lembranças sofrem um processo de modificação de cada vez que surgem, visto que as pessoas seleccionam imagens do passado de acordo com os sentimentos e as circunstâncias do presente. Na lógica deste contexto, as memórias familiares suscitadas no velório de Ana não são, portanto, plenamente verdadeiras, uma vez que foram modificadas pelo tempo, pelas circunstâncias e pelos sentimentos.

O teatro da vida

Passagens é um romance permeado por características do gênero dramático, o que é evidenciado, principalmente, na sua estrutura, em que os diálogos são antecipados pelo nome da personagem interlocutora. Além disso, o fingimento e a simulação estão presentes durante todo o romance. A personagem principal, Ana, é uma grande amante do teatro e exímia atriz, que consegue convencer todas as pessoas à sua volta de que tem Alzheimer. Ana foi marcada pelo fingimento desde a sua infância, pois os seus pais viviam um casamento falso, em que a sua mãe fingia estar satisfeita com o marido, mesmo sofrendo num relacionamento abusivo.

Simular o Alzheimer foi uma libertação para Ana, que não queria causar sofrimento à sua família e ao mesmo tempo foi uma forma de testar as suas habilidades como atriz, como é verificado no seguinte excerto: “Não suportava que perdessem as suas vidas comigo. Simular Alzheimer foi a libertação que encontrei para eles. À falta de outra. E, curiosamente, deixei de sentir o mesmo tédio. Agora pelo menos também eu tinha alguma coisa a fazer: um papel a representar.” (Gersão, 2014: 81).

A palavra “representava” é repetida várias vezes por Ana e por Marta ao falarem sobre pessoas da família, ressaltando o facto de que a vida é um grande teatro, em que se procura ser aceite conforme os padrões sociais, como no seguinte excerto em que Marta fala sobre o fingimento do seu avô: “Mas em algum momento deveria ter-lhe ocorrido que ele não representava a família, nem abria passagem para ela. Ele apenas *representava*.” (Gersão, 2014: 71).

A mulher em *Passagens*

O papel da mulher na sociedade e a maternidade são alguns dos temas mais recorrentes em *Passagens*, sendo abordados, principalmente, pelas personagens Ana e Marta, tornando importante que aqui seja feita uma breve contextualização histórica e teórica desses temas.

Durante muito tempo, as mulheres foram consideradas inferiores intelectualmente pela sociedade patriarcal, foram privadas da escrita e até mesmo da alfabetização. Quando escreviam e tentavam divulgar seus os escritos, sofriam o preconceito por parte das gráficas, dos críticos e do público leitor. A forma de ganhar êxito com suas obras literárias era usar pseudónimos masculinos como usava a escritora britânica Jane Austen no XVIII. Na grande maioria dos livros que circulavam, a representação da mulher era feita em

conformidade com os estereótipos patriarcais. A mulher era representada como pura, indefesa e submissa ou, opostamente, como pecadora, imoral e traiçoeira. As personagens femininas, apesar de não serem poucas e de muitas serem protagonistas ou coadjuvantes, eram representadas de acordo com os estereótipos patriarcais.

No livro *Problemas de Gênero* (2003), Judith Butler, proeminente filósofa feminista, argumenta que a mulher foi durante muito tempo, erroneamente, representada na literatura, visto que o discurso do outro é apenas uma versão com objetivos específicos e não pode ser uma representação fiel. As escritoras femininas nunca tiveram falta de público leitor, mas sim falta de reconhecimento por parte dos críticos literários devido ao forte patriarcalismo existente. Em *A literature of their own; British women novelists from Bronte to Lessing* (1985), Elaine Showalter afirma que, com a popularização dos livros de autoria feminina, os críticos literários tiveram dificuldade para avaliar essas obras pelo facto de considerarem que as escritoras femininas tinham tendência a expandir a sua própria cultura e estereótipos femininos para os seus livros. Devido a isso e ao preconceito, as obras femininas foram impedidas de estar no cânone literário durante muito tempo e, apesar de hoje as obras de autoria feminina serem reconhecidas, ainda o são em menor número que as de autoria masculina.

Foi somente com o surgimento da crítica feminista, em 1970, que obras de autoria feminina até então ignoradas foram redescobertas, valorizadas e discutidas pela crítica literária. Acerca da tradição patriarcal que excluía as mulheres do cânone literário, Lúcia Osana Zolin (2012), em *Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas*, afirma que:

Historicamente, o cânone literário, tido como um perene e exemplar conjunto de obras-primas representativas de determinada cultura local, sempre foi constituído pelo homem ocidental, branco, de classe média /alta; portanto, regulado por uma ideologia que exclui os escritos de mulheres, das etnias não-brancas, das chamadas minorias sexuais, dos segmentos sociais menos favorecidos etc. Para a mulher inserir-se nesse universo, foram precisos uma ruptura e o anúncio de uma alteridade em relação a essa visão de mundo centrada no logocentrismo e no falocentrismo. (Zolin, 2012: 327).

No seu livro intitulado *Desconstruindo a opressão: a imagem feminina em A república dos sonhos de Nélida Pinõn*, Zolin afirma que o trabalho de resgate da produção literária de autoria feminina, relegada ao esquecimento, tem fundamental importância, pois releva mulheres conscientes do seu estado de oprimidas e mulheres que são inconformadas com a opressão patriarcal. No excerto abaixo, a autora discorre acerca do resgate da produção literária feminina:

Trata-se de escritoras que, tendo em vista a mudança de mentalidade descortinada pelo feminismo em relação à condição social da mulher, lançam-se no mundo da ficção, até então genuinamente masculino, engendrando narrativas povoadas de personagens femininas conscientes do estado de dependência e submissão a que a ideologia patriarcal relegou a mulher. (Zolin, 2012: 255).

Baseando-se nos conceitos de Elaine Showalter, Zolin, divide a literatura de autoria feminina basicamente em três grandes fases: fase feminina, em que as autoras imitavam a escrita dos escritores masculinos, de forma a internalizar os valores e padrões vigentes; fase feminista, marcada por protestos e críticas à opressão feminina e fase fêmea, na qual há a autodescoberta e uma busca da própria identidade.

A história atesta que a escrita feminina sempre foi uma forma de libertação das amarras do patriarcalismo e uma forma de construir a própria identidade. A literatura de autoria feminina, principalmente a contemporânea, questiona e problematiza a representação da mulher, o papel da mulher na sociedade e o patriarcalismo. A partir da década de 70 do século XX, as mulheres ganharam maior proeminência na produção literária mundial, tornando possível que a voz feminina possa ser ouvida. Os padrões patriarcais de representação feminina são rompidos para dar lugar à construção da identidade feminina emancipada. Baseando-se na teoria exposta acima, é possível concluir que a literatura de autoria feminina contemporânea é fundamental para que a produção artística se vincule aos problemas socioculturais e denuncie todo o tipo de opressão.

Aspectos psíquicos de personagens da literatura contemporânea de autoria feminina são a dependência, a vingança, a solidão, o que reflete o estado da mulher moderna. Nesse sentido, Antonio de Pádua Dias da Silva afirma que, mesmo numa sociedade onde o discurso é de emancipação feminina, muitas mulheres ainda se mantêm dependentes de um homem, como é observável no excerto a seguir:

As sociedades de base patriarcal ou falocêntrica construíram esse mito da dependência da mulher em relação ao homem. Esse discurso foi tão bem articulado em imagens constituintes de nossa herança antropológica que as estruturas do inconsciente ou imaginário coletivo não foram redimensionadas ao logo dos últimos séculos no que tange as questões de gênero. Mesmo vivendo numa época em que os discursos em favor de liberação, emancipação e liberdade das mulheres e demais categorias antes *oprimidas* pelos homens são constantes e penetram com maior força que em outras épocas nos debates em torno da questão, parte das mulheres ainda continua presa – muitas têm consciência do fato – ao regime da dependência. (Silva, 2015: 4).

Tal realidade é apresentada em *Passagens*, principalmente, por meio da história da mãe de Ana, uma mulher que muito sofreu com um marido abusivo e violento, mas que o tolerava por sentir-se dependente dele, como o demonstra o seguinte excerto em que Ana fala sobre a sua mãe:

Ana 1

e ela fingia acreditar que era feliz assim, porque não era capaz de viver sem ele

Ana 2

Dependia dele, precisava dele,

Ana 1

não podia passar sem a sua presença, os seus braços, o seu corpo, os seus beijos, o seu sexo, (...) (Gersão, 2014: 96).

Como pode observar-se pelo excerto acima, apesar de todo o sofrimento causado pelo marido, Olímpia tinha uma relação de total dependência dele, sendo essa dependência algo intrínseco e decorrente da influência do discurso da sociedade patriarcal da qual ela fazia parte. Ana cita, também, as violências psicológicas e físicas que a sua mãe sofria por parte do marido, mas que se negava ver:

Confrontei a minha mãe com isso, mas ela desvalorizou. Oh, não, eram pequenas discussões domésticas como as de todas as famílias. Então e quando uma vez o meu pai atirou uma travessa para o chão, porque aquela não era comida que se apresentasse a um homem como ele? A minha mãe ignorou a pergunta e divagou: Um homem como ele, disse ela mostrando-me uma fotografia. (Gersão, 2014: 86).

Ou ainda:

Noutros sonhos o pai gritava e batia na mãe e ela chorava, e ele saía de casa e demorava muitos dias a voltar, e depois voltava e ela assinava e ele transformava-se e ficava outra vez como era e trazia-lhe presentes, e ela acabava por perdoar-lhe e faziam outra viagem. (Gersão, 2014: 95).

Como pode verificar-se pelos excertos apresentados, Olímpia sofria de violência psicológica e física, mas como grande parte das mulheres que são vítimas, fingia estar tudo bem e continuava com o marido sem nem mesmo queixar-se por temer o julgamento da sociedade. A história pessoal de Olímpia pode ser interpretada como uma representação da história de muitas mulheres que passaram ou passam por situações semelhantes às dela. Sendo assim, o romance *Passagens* é uma importante forma de dar voz às mulheres oprimidas e silenciadas, além de conduzir os leitores à reflexão acerca desse assunto que é tão importante e atual.

O romance também discute o facto de que, quando um bebé nasce, na maioria das vezes, a responsabilidade da mulher na sua criação é maior que a do homem, como é constatado nas seguintes falas de Marta:

E só depois o pai entra, no seu fato normal, quando tudo já está passado, e vê a mulher e o filho e recebe felicitações, como se tudo lhe tivesse custado imenso esforço (Gersão, 2014: 54).[...] E eu enchia-me de fúria e o meu corpo diminuía de tamanho, dia a dia tornava-me cada vez mais fraca e mais pequena, enquanto o pai, o adulto, desertava (Gersão, 2014: 55).

Por meio dos dilemas de Marta, o romance denuncia algo que é muito comum na sociedade patriarcal: a mulher estar sobrecarregada com os deveres da maternidade enquanto o homem exerce uma paternidade quase ausente, sendo esse um dos aspetos que tornam a maternidade algo demasiado cansativo.

Ainda no que diz respeito ao facto de as mulheres estarem sobrecarregadas na atualidade, o romance cita o quanto é difícil para as mulheres possuírem tantas responsabilidades ao mesmo tempo:

A vida é complicada, há demasiada pressão sobre as mulheres, exigem-lhes tudo, e tudo ao mesmo tempo. É natural que possam fraquejar. Mas não foram elas próprias que quiseram isso, família, emprego, marido, filhos, carreira? Escolheram tudo, e agora queixam-se de que é uma carga excessiva. (Gersão, 2014: 60).

Ou:

O António revelara-se tal muito mais do que isso. E podia carregar o Hugo sozinho. Afinal eu era forte, descobria. (Gersão, 2014: 62).

E, mais adiante, para ilustrar a mesma ideia:

Até há alguns anos os homens delegavam esse papel inteiramente nas mães, que ficavam confinadas ao mundo interior da casa. Agora elas saíram de casa e os homens participam mais e dão mais apoio, mas em partes desiguais, e a vida deles é mais fácil. (Gersão, 2014: 177).

Os excertos supracitados são referentes às falas de Marta, que refletem acerca do excesso de responsabilidades da mulher moderna que, apesar de ter sido inserida no mercado de trabalho, ainda tem que desempenhar as tradicionais tarefas femininas, como ser boa mãe e esposa. Segundo a personagem Marta, onde se desvela a voz autoral, todas essas exigências tornam a mulher sobrecarregada e cansada, mas é difícil ter de escolher entre uma responsabilidade e outra. No último excerto, Marta fala sobre a sua experiência pessoal com o ex-marido António, que pouco a ajudou a cuidar do filho, apontando para o facto de que se esforçou e foi forte o suficiente para cuidar bem do filho sozinho. Assim,

Marta simboliza as muitas mulheres que não tiveram a ajuda do companheiro para cuidar das crianças de ambos, mas esforçaram-se, dedicaram-se e, apesar das dificuldades, conseguiram criar os seus filhos sem a figura paterna presente.

Apesar da mulher ter sido gradualmente inserida no mercado de trabalho a partir dos anos 60 do século XX e, muitas vezes, ter de trabalhar fora de casa tantas horas como o marido, a responsabilidade de cuidar dos afazeres domésticos e dos filhos ainda é imputada a elas. Isso ocorre devido ao facto de que a sociedade ainda permanece machista na divisão de tarefas e deveres e são poucos os maridos que colaboram com as esposas, o que torna as mulheres demasiado sobrecarregadas, como a autora aponta em *Passagens*.

A maternidade

A maternidade é um dos temas mais abordados em *Passagens*, emergindo de diálogos referentes a Ana e a Marta. No decorrer do romance, as personagens falam acerca da maternidade de um modo reflexivo, de forma a levar os leitores a refletirem também sobre o assunto.

Pouco antes de o corpo de Ana ser cremado, é-lhe feita uma homenagem em que se ressalta o quão boa mãe ela foi e o quão importante é o papel da mãe na sociedade, conforme se pode verificar no seguinte excerto:

Tornam-se tão vulneráveis e tão ligadas a nós que se morrermos morrem também connosco, mesmo que continuem a viver. Se formos infelizes elas também são, se a vida nos maltratar também as maltrata (...) Esquecem-se [as mães] de se amar suficientemente a si próprias mas quase nunca se esquecem de nos dar o primeiro lugar nas suas vidas. (Gersão, 2014:175).

O excerto é uma homenagem feita a Ana, mas que se amplia a todas as mães que, amando os seus filhos, abdicam de demasiadas coisas nas suas próprias vidas para se poderem dedicar à maternidade.

Outra questão social da pós-modernidade presente em *Passagens* é o facto de que o interesse pela maternidade diminuiu em grande proporção nas últimas décadas, ao mesmo tempo que o interesse por animais de estimação aumentou: “Cada vez há menos nascimentos, o mundo não é um bom lugar para crianças. Mas há mais interesse em animais, são mais amados do que as crianças, hoje em dia.” (Gersão, 2014: 44). Assim, o livro apresenta uma reflexão crítica sobre a sociedade atual. Efetivamente, após os avanços na questão dos direitos e na aquisição de maiores liberdades que as mulheres conquistaram a partir dos anos 60 - especialmente, a inserção no mercado de trabalho -

houve a diminuição do interesse e da disposição para a maternidade. Por outro lado, os animais de estimação nunca foram tão almejados e bem tratados como são na atualidade, a ponto de, nos lares portugueses, já haver mais animais de companhia do que crianças (Petronilho, 2019: s/p).

O romance aponta, também, para o facto de que ser mãe não é um dom com o qual toda a mulher é agraciada assim nasce. Nem todas as mulheres possuem um forte instinto maternal e nem todas sabem como lidar e agir no que diz respeito à maternidade:

Agora o seu trabalho é tratar da criança. Procure auxílio, se estiver cansada. A mãe, a sogra, a tia, a prima, as amigas, a mulher-a-dias. Uma mulher-a-dias extra, ou mesmo uma enfermeira ou uma puericultora, se puder pagá-la. Alguém especializado, que lhe ensine a ser mãe. É algo que se treina, claro. Não se nasce ensinado nem é um instinto tão inato como em geral se julga, é natural que se sinta angustiada e incompetente (...) (Gersão, 2014: 57).

Como pode verificar-se pelo excerto supra, a obra rompe com o pensamento do senso comum, segundo o qual todas as mulheres nascem com o instinto materno. As falas da personagem expressam o real sentimento da mulher que se depara com as dificuldades e inseguranças decorrentes da maternidade e que se sente angustiada e incompetente por não conseguir ser como as mães perfeitas idealizadas pela sociedade.

Outra realidade exposta no romance é a de que a maternidade apresenta muitos aspetos negativos, rompendo com a sua visão romantizada que vê a maternidade como algo essencial para a completude da vida da mulher e o maior dos objetivos da sua vida. O seguinte excerto do romance apresenta esse tema:

E uma mãe a cuidar, porque já agora também eu tenho direito a um pouco de atenção e conforto, e até de carinho reforçado, afinal de contas fui eu que andei enjoada e a vomitar nos primeiros meses, tive de vender carradas de sono para sair da cama e ir trabalhar, porque a gravidez também é isso, enjoos, cansaço e sono, e logo por azar o café é das primeiras coisas que enjoamos (...) (Gersão, 2014: 52).

Durante muito tempo, a maternidade foi considerada o maior objetivo da vida da mulher, sendo no Ocidente a Virgem Maria o maior símbolo e exemplo de mãe. No entanto, as dificuldades e sofrimentos da maternidade sempre foram assuntos tabus, evitados para que não houvesse a profanação da quase sagrada maternidade.

A literatura tem desempenhado um importante papel de quebra de tabus, uma vez que apresenta temas não tão agradáveis, como os aspetos negativos da maternidade, de forma artística e não brutal, com um discurso formalmente marcado. Isso acontece devido ao facto de o leitor ser induzido a colocar-se no lugar da personagem e poder compreender os seus conflitos psicológicos e dilemas pessoais e sociais.

Apesar de apresentar uma crítica à idealização romântica da maternidade, o romance *Passagens* também apresenta a grandeza e singularidade da experiência da maternidade, como é verificado no seguinte excerto:

E depois o teu filho nasce, no momento em que sentes que vais morrer porque não aguentas mais a dor, de repente abres-te ao meio, ou rasgam-te ao meio, e o teu filho aí está, no meio de sangue, urina, fezes, gritos, e alguém lhe corta com uma tesoura o cordão umbilical e o coloca sobre o teu ventre, agora do lado de fora, enquanto tu respiras de alívio, transpirada e feliz, e depois de gritar a criança aninha-se e sossega, ainda manchada de sangue e de líquido amniótico, encostada a ti. (Gersão, 2014: 54).

Passagens aborda o tema da maternidade de forma realista, apontando as suas maiores dificuldades e dores, assim como os seus encantos. A maternidade é apresentada como uma experiência única e grandiosa, mas que também possui diversos aspetos não tão agradáveis, e que não podem deixar de ser abordados e discutidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a ajuda do arcaboço teórico foi possível ampliar a compreensão de *Passagens*, um romance contemporâneo que discute questões relevantes da atualidade, apresentando uma elevada qualidade estética. O romance é construído, principalmente, por memórias que possibilitam revisitar acontecimentos do passado e compreender lacunas da história familiar. Um dos temas mais importantes do romance é o fingimento quotidiano que faz parte da vida da maioria das pessoas e que funciona como uma tentativa de ser melhor aceite pela sociedade e de escapar da brutal realidade da vida. Outro tema importante do romance é a identidade, que é apresentada como multifacetada e fragmentada, tal como Stuart Hall a teorizou. Além disso, o romance mostra alguns dos principais dilemas da mulher na contemporaneidade, apontando para o facto de que a sociedade ainda não está totalmente liberta do pensamento machista.

Resta dizer, em suma, que a análise de *Passagens* de Teolinda Gersão é de elevada importância não apenas pela sua qualidade estética, mas também por abordar de forma artística temas tão atuais e prementes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (R. Aguiar, Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gersão, T. (2014). *Passagens*. Porto: Sextante.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (T. T. da Silva & G. L. Lopes, Trans.). Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Petronilho, A. (2019). “Em casa já temos mais animais do que crianças.” *Fundação Francisco Manuel dos Santos*. Disponível em <https://www.ffms.pt/pt-pt/atualmentes/em-casa-ja-temos-mais-animais-do-que-criancas>
- Ricoeur, P. (1997). *Tempo e narrativa* (R. L. Ferreira, Trad.). São Paulo: Papirus.
- Showalter, E. (1985). *A literature of their own: British women novelists from Brontë to Lessing*. New Jersey: Princeton University Press.
- Silva, A. P. D. (2015). Aspectos psíquicos de personagens da literatura contemporânea de autoria feminina: Dependência, vingança, solidão. *Revista Terceira Margem, Série III, (jan./jul.)*, 47–69. Disponível em <http://www.revistaterceiramargem.com.br/index.php/revistaterceiramargem/article/view/11>
- Soares, M. L. C., Luís, C. X., & Rita, A. (Eds.). (2023). *Revista de Letras UTAD: Teolinda Gersão – 40 anos de vida literária* (Série III, Vol. 1, n.º 7). Vila Real: UTAD.
- Zolin, L. O., & Bonnici, T. (2012). *Teoria literária – Abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem.

QUEM LECIONA ARTES? A PRECÁRIA E DESIGUAL CONTRATAÇÃO DE LICENCIADOS EM ALGUMA LINGUAGEM DE ARTES COMO O TÍPICO DA SITUAÇÃO BRASILEIRA

Who teaches arts? The precarious and unequal hiring of graduates in some arts language as typical of the brazilian situation

OLIVEIRA, Vinícius Luge⁵⁷

Resumo

Este artigo apresenta a desigual contratação de licenciados em licenciaturas no campo das artes para a disciplina Arte, como típico (LUKÁCS, 2018) da situação brasileira. A partir da perspectiva marxista LUKÁCS (2003, 2018) e MARX (2008), são analisados os dados do Censo da Educação Básica de 2020 e 2023. Os dados mostram uma desigualdade nacional na contratação de licenciados em alguma linguagem das artes, concentrando os melhores índices nas regiões Sul e Sudeste. O artigo busca as razões deste fato na compreensão no processo de formação histórica brasileira, tendo como interlocutores Marini, (2017) e a Teoria Marxista da Dependência, bem como Lenin (2012). O artigo defenderá que a contratação de licenciados nas linguagens artísticas é a principal condição, para que a educação escolar possa socializar os conhecimentos artísticos. Concluindo que as características mais gerais e determinantes do contexto nacional, precarizam, não só o ensino das artes, mas também sua aprendizagem.

Abstract

This article presents the unequal hiring of graduates in arts degrees for the Art discipline, as typical (LUKÁCS, 2018) of the Brazilian situation. From the Marxist perspective of LUKÁCS (2003, 2018) and MARX (2008), data from the 2020 and 2023 Basic Education Census are analyzed. The data show a national inequality in the hiring of graduates in some language of the arts, concentrating the best rates in the South and Southeast regions. The article seeks the reasons for this fact by understanding the process of Brazilian historical formation, having as interlocutors Marini, (2017) and the Marxist Theory of Dependency, as well as Lenin (2012). The article will argue that the hiring of graduates in artistic languages is the main condition for school education to be able to socialize artistic knowledge. Concluding that the most general and determining characteristics of the national context make not only the teaching of arts precarious, but also their learning.

Palavras-chave: Licenciados; Ensino das Artes; Contratação de professores.

Key-words: Graduates; Arts Education; Recruitment of teachers.

Data de submissão: março de 2024 | **Data de publicação:** junho de 2024.

⁵⁷ VINÍCIUS LUGE OLIVEIRA- Universidade Federal de Roraima, BRASIL. Email: v_luge@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta uma parte da pesquisa de doutorado que investigou as condições de ensino dos egressos do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Roraima. Nele, é debatido a formação dos docentes da disciplina arte no Brasil. Para tanto, buscamos analisar os dados do Censo da Educação Básica entre 2020 e 2023 (EDUCACENSO) na busca por conhecer a totalidade da situação. O texto busca apontar a aspecto geral, suas articulações, relações e características sobre a formação dos docentes contratos para a disciplina Arte. Tendo como eixo a categoria da totalidade (LUKÁCS, 2003) concebemos que o objeto estudado é um complexo em movimento de determinações que se relacionam e se influenciam. Por isso, a análise documental, que aqui fazemos, reflete uma parte da totalidade das condições do ensino da arte no Brasil. Os dados irão expor uma de suas determinações, o quantitativo de licenciados em alguma linguagem da arte contratados nos estados brasileiros, tendo como foco localizar as peculiaridades, similitudes e diferenças.

A pesquisa documental norteadas pela categoria de totalidade, debruçou-se por, ao analisar os resultados do EDUCASENSO no período mencionado, buscar extrair as determinações principais que compõe o objeto, nas palavras de Goldmann:

La categoría de Totalidad, que está en el centro mismo del pensamiento dialéctico ante todo, prohíbe una separación rigurosa entre la reflexión sobre el método y la investigación concreta, que son las dos caras de una misma moneda. En efecto, parece cierto que el método sólo se encuentra en la investigación misma, y .que ésta sólo puede ser válida y fructífera en la medida en que toma conciencia progresivamente de la naturaleza de su propio avance y de las condiciones que la permiten progresar. (GOLDMANN, 1986, p.07)

Por óbvio que a pesquisa não pressupõe uma neutralidade, a análise realizada parte do pressuposto da Pedagogia Histórico-Crítica de que a educação escolar deve cumprir a função social de socializar a todos e todas os conhecimento mais elaborados da humanidade, fazendo os indivíduos singulares enriquecerem-se ao apropriar-se do que o gênero humano construiu ao longo da história (SAVIANI, 2013). Dessa maneira, uma das primeiras questões a serem sublinhadas é a compreensão da necessidade da contratação de licenciados na área para atuar na disciplina arte. Apontamos isso de maneira particular, pelo campo de estudo, mas a validade da afirmação se relaciona com todas as outras disciplinas. Além de ser uma condição *sine qua non* para a transmissão dos conhecimentos mais elaborados (DUARTE, 2016), pois é na licenciatura em alguma linguagem artística (Música, Artes Visuais, Teatro e Dança) que o profissional docente encontrará a formação apropriada.

Mesmo do ponto de vista institucional já há uma definição sobre a formação ideal para a docência na disciplina Arte. Esta definição é dada pela Nota Técnica nº 1/2021/CGCQTI/DEED do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que realiza do EDUCACENSO.

Tal definição é exposta no EDUCACENSO de 2020, no seu resumo técnico, da seguinte maneira:

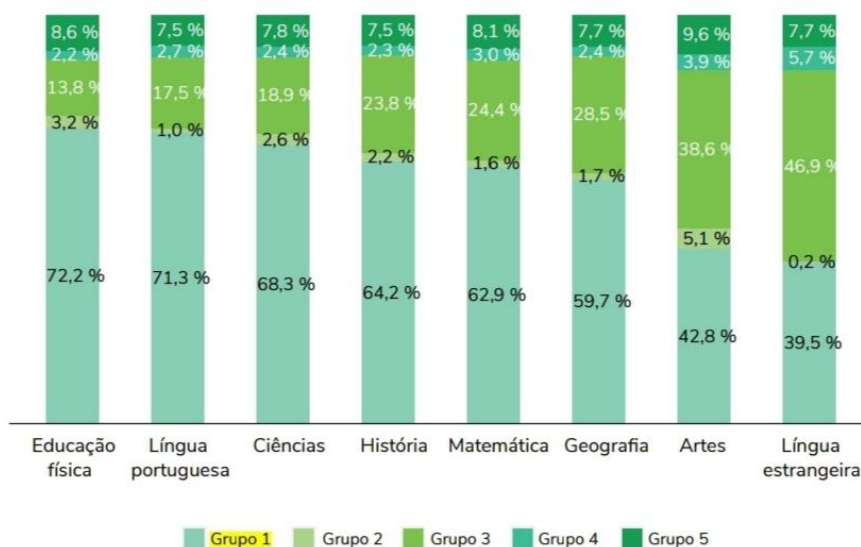
Grupo 1 – Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; **Grupo 2** – Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; **Grupo 3** – Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona; **Grupo 4** – Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior não considerada nas categorias; **Grupo 5** – Percentual de disciplinas que são ministradas por professores sem formação superior. Nota: nos anos iniciais, professores com formação em Pedagogia – Licenciatura ou Pedagogia – Bacharelado, com complementação pedagógica, foram classificados no Grupo 1 em todas as disciplinas, exceto Língua Estrangeira. (BRASIL, 2021a, p. 68,69).

Tendo esses pressupostos como ponto de partida, apresentaremos agora os dados sobre a formação dos professores e professoras da disciplina Arte no Brasil, e quando disponível nos documentos oficiais, os percentuais nas diferentes unidades federativas. Esse apontamento é importante pois após 2022, os dados detalhados de cada estado tiveram modificações de divulgação, não sendo mais encontrados dados particulares de cada estado.

PARA ALÉM DA MÉDIA, A COMPREENSÃO DA TIPICIDADE DA SITUAÇÃO

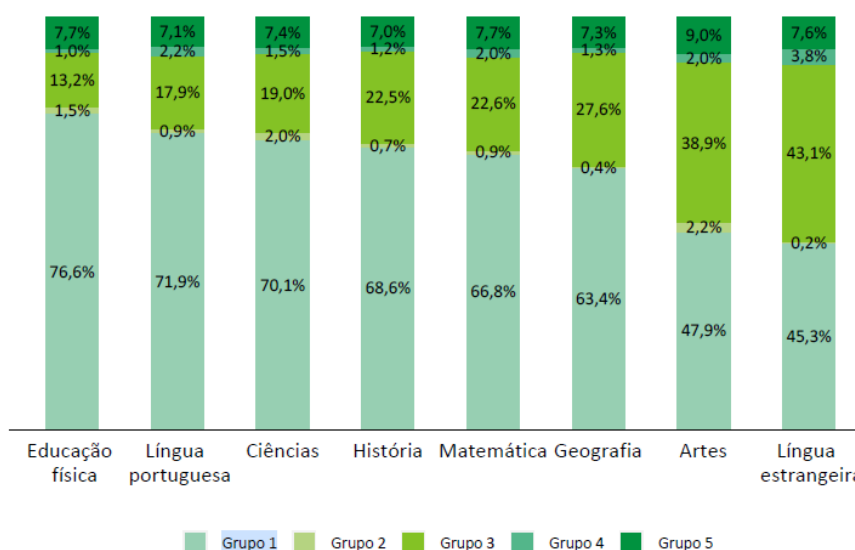
Podemos perceber abaixo (Figuras 1, 2, 3 e 4) que, pela média, aparece que no Brasil, de cada 10 professores e professoras da disciplina arte, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, menos da metade são licenciados na área e, de cada 10 professores e professoras de arte no Ensino Médio, quase 06 são licenciados na área, no EDUCASENSO (2020, 2023). Os dados também demonstram que o índice subiu de 42,8% para 47,9% de licenciados no Ensino Fundamental e de 55,6% para 56,8%. Esses dados, além de serem por si, ruins, apresentando um baixo número de licenciados contratados, encobrem a grande desigualdade, que na sequência veremos.

Figura 1 – Indicador de adequação da formação docente para os anos finais do ensino fundamental, segundo a disciplina – Brasil – 2020.



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da educação Básica (EDUCASENSO, 2021b).

Figura 2 – Indicador de adequação da formação docente para os anos finais do ensino fundamental, segundo a disciplina – Brasil – 2023.

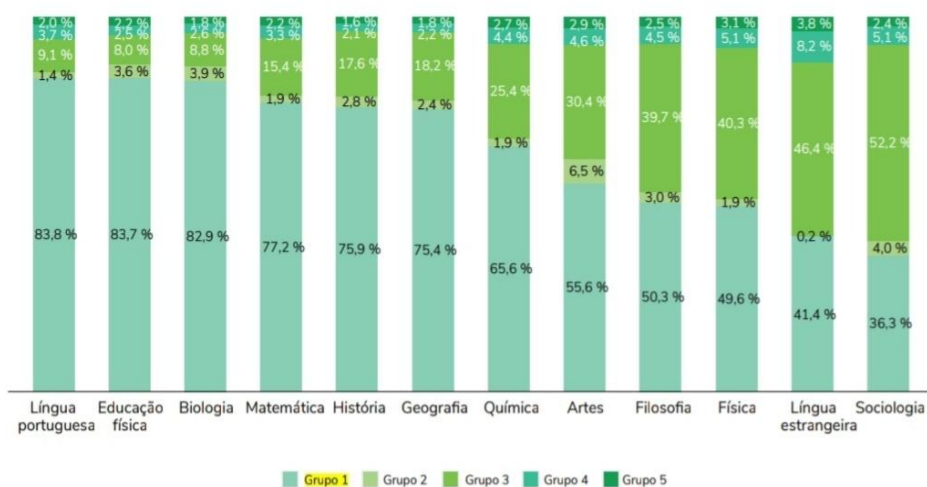


Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da educação Básica (BRASIL, 2023).

O crescimento já citado dos percentuais dos docentes contratados do grupo 1 na disciplina arte, ou seja, formados em uma licenciatura de alguma linguagem artística acompanhou o conjunto das disciplinas, não sendo algo particular do campo artístico. A situação média é que menos da metade dos docentes em arte, no Brasil, tem formação em Licenciatura na área.

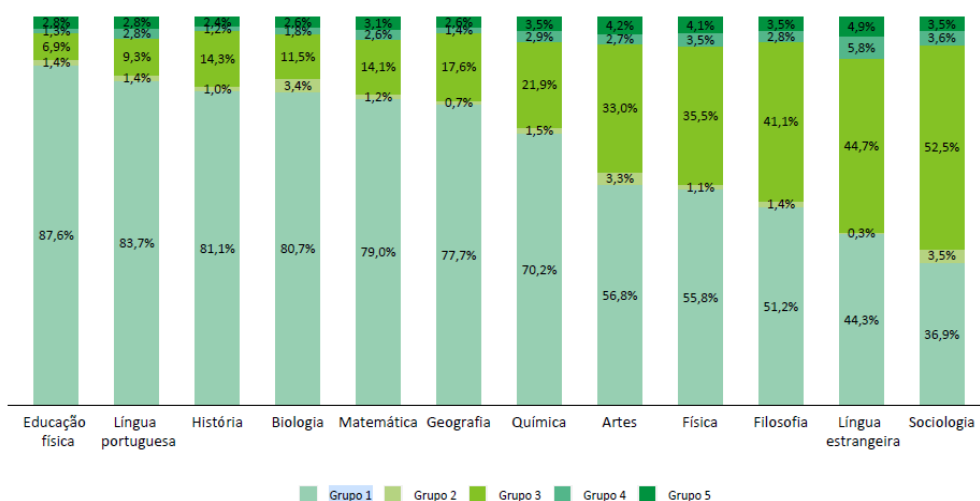
A forma como aparece na porcentagem média o contexto de contratação de docentes não é suficiente para compreender a concreta situação existente no Brasil. O dado da média de professores licenciados contratados para a disciplina arte no Brasil, desconectado de outros elementos, induz a uma representação das condições que não é totalmente falsa, pois a média é um dado realmente existente, mas que é um dado unilateral, visto que não explicita a imensa desigualdade entre as Unidades Federativas, e, portanto, esconde o típico da situação.

Figura 3 – Indicador de adequação da formação docente para o Ensino Médio, segundo a disciplina – Brasil – 2020.



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica. (BRASIL, 2021b).

Figura 4 – Indicador de adequação da formação docente para o Ensino Médio, segundo a disciplina – Brasil – 2020.



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da educação Básica (BRASIL, 2023)

Os limites analíticos que podem nos levar a porcentagem média de professores de arte formados na área, trazem à tona a questão da diferença entre o típico e a média presentes em Lukács (2018). Ainda que o autor concentre sua reflexão no típico artístico, não deixa de reconhecer que o típico é um reflexo da realidade. Afirmar o autor que “o típico, como todos os elementos do conteúdo artístico, é uma categoria da vida, que deve também desempenhar um papel, portanto, no reflexo científico, embora não tão central como na arte” (LUKACS, 2018, p. 238). No reflexo científico, o típico é o fenômeno no qual aparecem de maneira mais clara as determinações essenciais, as legalidades universais, não se resumindo a média. Por exemplo, afirmar que o ponto de ebulição da água é de 100°C, é um típico científico que relaciona uma legalidade universal com uma situação singular, sempre que a pressão atmosférica for 1 atm, ou seja, no nível do mar, a água irá ferver. Mas essa não é a média das temperaturas que a água ferve no mundo. Na situação em questão, a média de professores contratados com formação na área, por si, não permite conhecer o típico dessa situação:

[...] recordaremos apenas a concepção marxiana das “máscaras características”, na qual são compendiadas conceitualmente as qualidades necessárias (do capitalista, por exemplo) que derivam forçosamente da posição por ele assumida na produção e que são deduzidas, por isso, das leis econômicas, não constituindo uma simples soma ou síntese da sua análise psicológica. Precisamente por isto, contém verdades mais universais do que estas análises, servindo-lhes de guia ao invés de ser seu resultado. Mas, em todo caso, o típico científico assim obtido contém precisamente as mais universais determinações, é a aplicação da categoria do universal a este complexo de conteúdo. (LUKACS, 2018, p. 239)

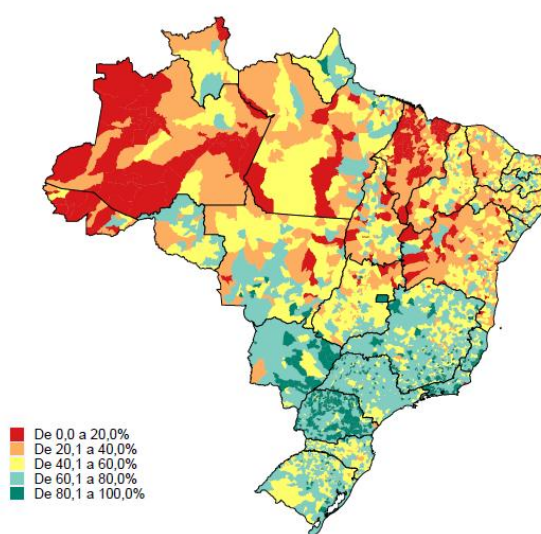
Por isso, os limites para conhecer a legalidade universal na contratação de professores e professoras licenciados em arte no Brasil encontra, na afirmação que os dados médios permitem fazer, que quase 6 em cada 10 professores de arte no Ensino Médio, no melhor cenário, são licenciados, uma visão enganosa. Embora não mentirosa, é um dado que não explicita a real condição da contratação no Brasil. Esse quantitativo médio que encontramos no Brasil, ao expressar que mais da metade dos docentes são licenciados na área, esconde a desigualdade entre as Unidades Federativas na contratação de professores. Por essa razão passaremos a nos concentrar na busca por explicitar a realidade típica brasileira.

A contratação de poucos licenciados em arte como norma no Brasil

A baixa contratação de licenciados em arte, que na melhor média, chega pouco menos de 60% no Ensino Médio, período escolar que tem mais licenciados que o Ensino Fundamental, não mostra a grande desigualdade que ocorre no Brasil. Em quase todos os estados, a disciplina de arte é uma das que têm menor proporção de licenciados na área. Poucos estados, fora das regiões Sul e Sudeste, têm uma proporção maior que 50% de licenciados em alguma linguagem das artes atuando na disciplina.

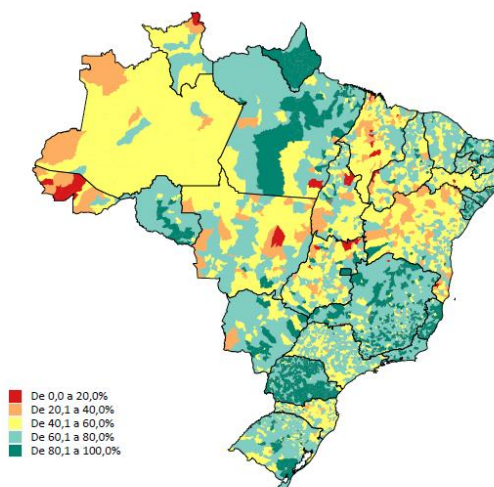
Destacam-se nela os estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e junto a eles, o Distrito Federal com pelo menos sete professores licenciados na área de artes, em cada dez que atuam na disciplina arte. Esse fato ocorre, tanto nos Anos Finais, quanto no Ensino Médio. Abaixo desta faixa de porcentagem estão Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Amapá, com pelo menos 50% de professores licenciados tanto nos Anos Finais, quanto no Ensino Médio. Os estados do Amapá, na Região Norte e, Mato Grosso do Sul, na Região Centro-Oeste, são as exceções fora das regiões Sul e Sudeste, nos resumos estatísticos dos Estados. O senso de 2023 não apresentou da mesma forma os dados detalhados por estado e por disciplina. Nele, os dados estão apresentados da seguinte maneira, para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (Figura 5 e 6), respectivamente.

Figura 5 – Indicador de adequação da formação docente para o Ensino Fundamental, Anos Finais, por município – Brasil – 2023.



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2023).

Figura 6 – Indicador de adequação da formação docente para o Ensino Médio, por município – Brasil – 2023.



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2023).

Os dados acima, precisamos ressaltar, são dos professores licenciados em geral, sem discriminar a disciplina. Não houve a divulgação no resumo detalhado nesse ano dos percentuais por estado. As Regiões Nordeste e Norte apresentam os menores percentuais de contratação de licenciados no Brasil, com algumas regiões e estados dessas regiões se destacando, como Amapá, Rondônia e Pará na contratação de licenciados no Ensino Médio e alguns estados do Nordeste, como Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas e Sergipe. Enquanto o estado de Santa Catarina, na Região Sul, apresentou um ponto mais negativo de contratação de licenciados sendo predominante o período de 40,1% a 60%.

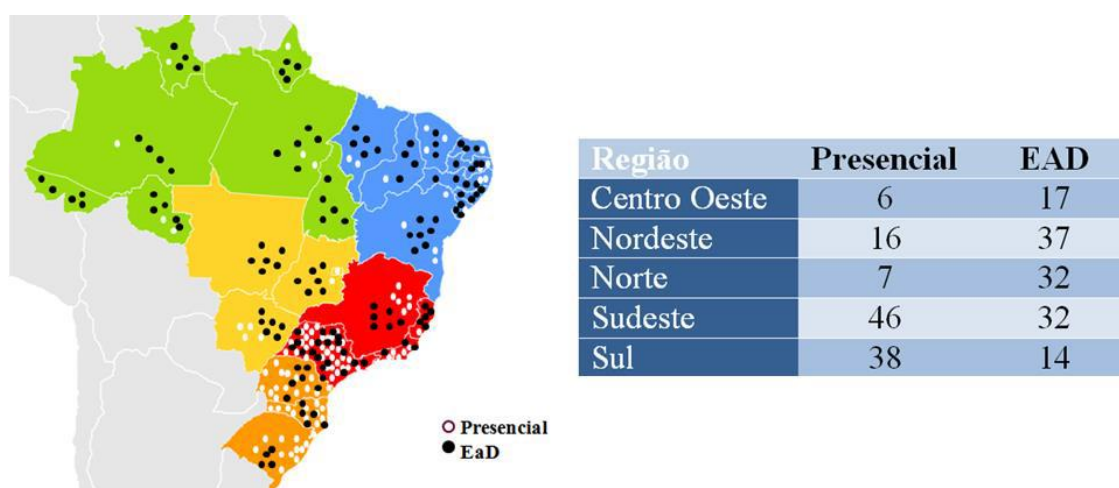
Sem aprofundar nas questões conjunturais brasileiras sobre o avanço da extrema-direita, o rebaixamento dos gastos com a educação, precisamos tecer apontamentos sobre o processo histórico da formação do capitalismo no Brasil e sua característica dependente para entendermos com mais determinações o que esses dados também evocam.

Dependência e Imperialismo na configuração da distribuição de licenciados no Brasil

A contratação de licenciados pelas escolas apresenta alguma correlação com os locais de formação de professores. Momoli (2019) apresenta um levantamento do número de cursos de licenciatura que habilitam para a docência em artes visuais (FIGURA 7). O número de cursos presenciais nas Regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte somados, é inferior ao número de cursos em cada uma das outras regiões. Esse quantitativo se

relaciona diretamente com a densidade demográfica no Brasil e com a concentração nas capitais e na zona litorânea dos cursos de licenciatura em Artes Visuais (ALVARENGA, 2020). Tal fato não deve ser visto em si, mas pelo processo do desenvolvimento histórico, desde o papel da colônia frente à metrópole, as possibilidades de rotas de exportação de mercadorias já estabelecidas, até o papel na produção de valor e de escoamento das mercadorias de novos locais, como a produção agropecuária em Mato Grosso do Sul, o porto e o aumento da produção do setor terciário no Amapá. Tais questões se desenvolvem em acordo com o papel dependente do Brasil na divisão internacional do trabalho.

Figura 7: Distribuição dos cursos de licenciatura em Artes Visuais no Brasil.



Fonte: MOMOLI (2019).

A concentração dos cursos nas regiões sul e sudeste, mais que um dado isolado deve ser compreendido no vínculo que há, entre o processo histórico do Brasil, em ter um papel dependente na divisão internacional do trabalho e o desenvolvimento interno das diferentes regiões. O imperialismo, fase do capitalismo estudada por Lenin (2012), nos permite conhecer elementos históricos sobre esta questão. Sua análise do capitalismo nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras décadas de século XX mostra que houve um processo de concentração de capital, em um primeiro momento entre os capitalistas industriais, que levou ao início do período do monopólio, exigindo das indústrias uma produção combinada. Que era a união em uma empresa, de diferentes ramos de uma mesma indústria. Nessa concentração de capital, a empresa controlava da matéria-prima ao produto final. A derivação deste processo foi uma concentração de capital também no setor bancário, que passa a ser não mais só um intermediário de pagamentos, conversor

de capital-dinheiro que não rende lucro, para capital que rende lucro. Essa concentração bancária permitiu ao banco conhecer a situação das empresas, orientando onde seria possível e desejável realizar o crédito e quanto iria render o capital. Bem como reduziu as instituições de crédito nos países centrais do capitalismo.

Outro fato que ocorre em decorrência a isso é a fusão do capital bancário e do capital industrial. Nesse ponto temos as condições do domínio do capital financeiro sobre o capital em geral:

O imperialismo, ou domínio do capital financeiro, é o capitalismo no seu grau superior, em que essa separação adquire proporções imensas. O predomínio do capital financeiro sobre as demais formas do capital implica [...] uma situação privilegiada de uns poucos Estados financeiramente “poderosos” em relação aos restantes” (LENIN, 2012, p. 89).

O autor segue com sua avaliação, mostrando dados que confirmam que o monopólio ocorre primeiro entre capitalistas e depois entre países riquíssimos. Esse monopólio tem na exportação de capital, a caracterização dessa fase. Essa exportação de capital, via empréstimos, sempre envolve vantagens ao exportador, como concessões em setores específicos, contratos de compras de materiais, etc. Um exemplo é a influência de instituições de créditos sobre políticas públicas, como a educação. Como U\$10 milhões emprestados para o Brasil para apoiar o chamado “Novo Ensino Médio” em 2020.

Nas primeiras décadas desse processo, o capital exportado, um excedente que sob o capitalismo não seria utilizado para melhorar a vida do trabalhador do país de origem, pôde gerar grandes lucros pela exploração, nos países que não tinham passado pela mesma trajetória histórica do capitalismo, e onde, salários e matérias-primas eram mais baratos. Os países que recebiam esse capital exportado ocupam, então, um papel muito específico no capitalismo. Eles vão cumprir uma função na divisão internacional de trabalho, de receber a exportação de capital, que resulta na influência política dos países exportadores em uma partilha do mundo que os grandes estados capitalistas realizam:

Para esta época, são típicos não só os dois grupos fundamentais de países – os que possuem colônias e as colônias -, mas também as variadas formas de países dependentes que, de um ponto de vista formal, são politicamente independentes, mas que na realidade se encontram enredados nas malhas da dependência financeira e diplomática. (LENIN, 2012, p.119)

No momento que o Brasil entrou em cena na divisão internacional do trabalho, não mais como colônia portuguesa, mas como um país formalmente independente, acaba tendo um papel na divisão internacional do trabalho como um país dependente frente aquelas economias centrais do capitalismo.

É no conhecimento da constituição das classes sociais, no movimento mundial que impõe determinados papéis para os países dependentes, que podemos melhor compreender, a distribuição geográfica na contratação de professores e professoras licenciados de maneira geral no Brasil, conforme os dados acima apresentados.

A desigualdade de ocupação e desenvolvimento nas diferentes regiões se relaciona diretamente com essas condições que impõe o papel brasileiro no cenário mundial. Essa contextualização histórica ajuda a compreender, ainda que sejam necessárias outras determinações, na perspectiva da totalidade, sobre a concentração dos cursos de licenciatura nas regiões sul e sudeste.

A desigualdade nos diferentes estados brasileiros

A análise dos dados por estado acaba por apresentar a enorme desigualdade existente no país, expondo a situação precária que se encontra a contratação de professores licenciado em artes. Nos últimos dados divulgados por estado, especificamente sobre a disciplina arte, as discrepâncias nacionais são evidentes.

Quadro 1 - Porcentagens de professores licenciados na área de arte em cada unidade federativa.

Estado	Anos Finais	Ensino Médio
RJ	59,9 %	69,7%
SP	90,6%	92%
MG	45,4%	55,5%
ES	58,6 %	72,6%
SC	68,1 %	73,2%
PR	77,4 %	75,4%
RS	50.3%	59.8%
DF	71,7 %	71,4%
AM	21,2 %	51,7%
PA	23,2 %	47,1%
RR	8,2%	12,7%
AC	18,2 %	33,5%
TO	6,7 %	7,7%
AP	55,3 %	70,2%
RO	7,2 %	7,7%
MS	59%	60,8%
GO	13,5%	13,8%
MT	12,3 %	15,9%
PI	8,5 %	19,6%
RN	31,1%	66,5%
CE	13%	25,5%
MA	5%	14,3%
PE	8 %	5,9%
SE	25,9 %	49%
PB	17%	27,6%
AL	17,2%	31,7%
BA	14,9%	17,5%

Fonte: Elaborado a partir dos dados disponíveis em (BRASIL, 2021b).

Essa divisão desigual no país, tem como causa a dependência brasileira (MARINI, 2017), que impôs um determinado processo histórico, embora não seja sua única causa. Os percentuais discriminados acima, por estado, não mostram é que eles são, em última instância, expressão da disputa entre os interesses da classe trabalhadora e da burguesia pelos recursos arrecadados pelo estado, como o fundo público (BEHRING e ROSSETTI, 2011).

O acesso a professores e professoras qualificados na escola pública depende que parte dos orçamentos das unidades federativas seja destinado, entre outras coisas, a ampliação do quadro de funcionários. Última instância, pois não podemos deixar de levar em consideração dimensões como a disputa interna entre as áreas do conhecimento, a história local e sua relação com a arte, sua cultura e tradições, tal qual Marx (2010) já apontava, quando tratou dos dois elementos que compõe o valor da força de trabalho, o elemento físico e histórico social, afirmou ele:

Além desse elemento simplesmente físico, na determinação do valor do trabalho entra o padrão de vida tradicional em cada país. Não se trata somente da vida física, mas também da satisfação de certas necessidades que emanam das condições sociais em que vivem e se criam os homens. (MARX, 2010, p.135).

Compreendendo a existências de outras determinações, é necessário perceber que a contratação de mais ou menos professores, de maneira geral e, de arte em particular, expressa entre suas determinações a disputa pelos recursos públicos entre as classes sociais. Recursos esses que são captados pelo estado, nas palavras de Behring (2011), da seguinte forma:

[...] após o processo de exploração da força de trabalho que operou a valorização do valor, se realiza uma nova punção dos salários com base na carga tributária. Nessa direção, o fundo público é mais-valor (trabalho excedente), mas com ele não se confunde, e é trabalho necessário. (BEHRING, 2021, p. 111)

Para o ensino da arte, a apropriação dos recursos públicos pelo capital aparece, entre outras coisas, como falta de material, de sala adequada, de pouca carga horária, como também, a falta da contratação de licenciados para assumir a disciplina. Entre os recursos de gastos corrente e investimento, também o estado busca fazer um Fundo Público que é uma forma de enfretamento às crises cíclicas do capital. No Brasil, 76% dos recursos arrecadados que compõe o fundo, que vão para o pagamento dos juros da dívida, os gastos com educação, saúde, etc. é composto por tributos e impostos que penalizam o trabalhador e a trabalhadora (CASTELO, 2017).

É necessário não deixar de compreender esses determinantes, que não aparecem na superfície dos dados, e que explicam o porquê, em última instância, é a disputa por esses recursos que determina a maior ou menor contratação de licenciados.

Os estados com um percentual próximo da média, de docentes licenciados nos estados fora das regiões Sul e Sudeste são exceções. São Paulo tem percentuais de 90% e 92% de licenciados em arte, respectivamente no Ensino Fundamental e Ensino Médio, enquanto que Pernambuco, no nordeste, tem 8% e 5,9% e Tocantins, no norte, tem 6,7% e 7,7%. A discrepância entre os estados do acesso dos estudantes à docentes com formação ideal para a disciplina é enorme.

Tal situação limita que ocorra na educação escolar um enriquecimento pela aprendizagem dos conteúdos mais elaborados, que possibilitem uma relação entre a vida cotidiana e as esferas não cotidianas que seja qualificada e expressão da socialização daquilo que o gênero humano construiu, Duarte (2016, p. 67) aponta que “a educação escolar deve desempenhar, na formação dos indivíduos, a função de mediação entre a vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano, especialmente a ciência, a arte e a filosofia”. A utilização de profissionais sem formação na área de artes implica na precarização da formação humana, empobrecendo a mediação das objetivações mais elaboradas na arte na vida cotidiana, que a educação escolar deveria garantir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afinal, qual é a formação dos professores e professoras da disciplina arte no Brasil? Os dados aqui apresentados respondem que, fora do eixo sul-sudeste, não são em sua maioria os licenciados em alguma licenciatura em artes. A falta de divulgação dos dados da contratação por estado dificulta conhecer de forma mais precisa a situação, mas os documentos divulgados permitem que se possa realizar essa afirmação. Também podemos afirmar que os dados demonstram que a pouca contratação no Brasil de licenciados em alguma licenciatura na área de artes (Música, Artes Visuais, Dança e Teatro), para a docência na disciplina, não pode ser compreendido de maneira isolada. São apenas a forma aparente do ponto de vista quantitativo, de uma totalidade que para ser entendida não pode ser unilateralizada.

É na compreensão das disputas internas, entre as classes sociais, sobre os recursos públicos e o papel dependente do Brasil na divisão internacional do trabalho, que podemos compreender a situação de maneira mais totalizante.

A desigualdade na divisão da riqueza no território nacional reflete-se nas porcentagens desta contratação nos estados. Analisando o cenário nacional de precarização da contratação de licenciados em artes, principalmente nos estados fora das regiões sul e sudeste. Negar aos estudantes o acesso à professores e professoras com formação adequada, é negá-los as melhores condições de aprenderem sobre os conhecimentos próprios do campo das artes, transformados em conteúdos escolares. O que implica, diretamente, em um ensino de arte fragilizado, realizado sem profissionais com formação na área. Impedindo que os estudantes da Educação Básica tenham a possibilidade de enriquecerem-se como parte do gênero humano que ao ter contato com os conhecimentos mais elaborados na área, aprenderem sobre eles, ampliam as mediações pelas quais atuam na vida cotidiana.

A compreensão das desigualdades existentes entre os estados permite não só constatar a precária situação em alguns, mas igualmente desvelar a possibilidade histórica de ampliar a contratação de licenciados se houver uma luta mais organizada pelos recursos públicos.

O baixo percentual em grandes regiões do país explicita a precariedade nacional de distribuir equitativamente um ensino de qualidade e expressa a situação típica brasileira. Essa situação é a disputa entre diferentes classes sociais e frações de classe pelos recursos do estado, que aparece entre outras coisas, como a baixa contratação de professores e professoras com uma formação ideal para atuar na disciplina. É bom compreendermos que a qualidade da merenda, do acesso aos materiais, da infraestrutura da escola, da remuneração dos trabalhadores e trabalhadoras em educação, entre outras coisas, apresenta o resultado dessa luta. A defesa de uma maior contratação de licenciados na área de artes, deve estar vinculada, portanto, a uma crítica mais ampla, que envolva não só os interesses imediatos para uma democratização dos conhecimentos artísticos na escola, mas a democratização da riqueza produzida pela humanidade em sua totalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarenga, V. M. (2020). A formação dos professores formadores nos cursos de graduação em artes visuais: estudos comparados entre Brasil e Argentina (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Florianópolis, SC.
- Behring, E. (2021). Fundo público, valor e política social. São Paulo, SP: Cortez.
- Behring, E., & Boschetti, I. (2011). Capitalismo, liberalismo e origens da política social. In E. Behring & I. Boschetti, Política social: Fundamentos e história (9ª ed., pp. xx-xx). São Paulo, SP: Cortez.
- Brasil. (2021a). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Nota Técnica nº 1/2021/CGCQTI/DEED: Atualização da metodologia de cálculo do Indicador de Adequação da Formação do Docente considerando a nova classificação de cursos superiores. Brasília, DF.
- Brasil. (2021b). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2020: Notas estatísticas. Brasília, DF: Inep.
- Brasil. (2023). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2020: Notas estatísticas. Brasília, DF: Inep.
- Castelo, R. (2017). Supremacia rentista no Brasil neoliberal e a violência como potência econômica. *Universidade e Sociedade*, 27, 58-71.
- Duarte, N. (2016). Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: Contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados.
- Goldmann, L. (1986). *El hombre y lo absoluto: El dios oculto*. Barcelona, Espanha: Planeta-Agostini.
- Lenin, W. I. (2012). *Imperialismo, estágio superior do capitalismo: Ensaio popular*. São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Lukács, G. (2003). *História e consciência de classe: Estudos sobre a dialética marxista*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Lukács, G. (2018). *Introdução a uma estética marxista: Sobre a particularidade como categoria da estética*. São Paulo, SP: Instituto Lukács.
- Marini, R. M. (2017). *Subdesenvolvimento e revolução*. Florianópolis, SC: Insular.

Marx, K. (2008). Contribuição à crítica da economia política. São Paulo, SP: Expressão Popular.

Marx, K. (2011). O 18 brumário de Luís Bonaparte. São Paulo, SP: Boitempo.

Momoli, D. B. (2019). Regimes de circulação dos saberes: Arte, educação e formação docente (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

Saviani, D. (2013). Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados.

**ENTRE A DITADURA E A DIÁSPORA:
UMA ANÁLISE À EMIGRAÇÃO PORTUGUESA DOS ANOS 60**

*Between the dictatorship and the diaspora:
an analysis of Portuguese emigration in the 1960s*

CLARA, Loureiro⁵⁸, DUARTE, Pedro⁵⁹, ALMEIDA, Sara⁶⁰, & RODRIGUES, Maria Helena⁶¹

Resumo

Este artigo visa encetar uma análise detalhada acerca da emigração portuguesa no decorrer da década de 60, tendo como objetivo principal compreender os motivos subjacentes bem como descrever uma linha cronológica elucidativa do tema. De igual modo, vai ser dado enfoque aos fluxos migratórios, na mesma medida em que se irá estudar a alternância entre os principais países de destino eleitos pela população portuguesa, nos diferentes continentes. Ademais, dar-se-á conta do impacto da emigração forçada, em contexto de Guerra Colonial, através de uma base empírica, mas também prática.

Abstract

This article aims to begin a detailed analysis of the Portuguese emigration during the 1960s, with the main objective of understanding the underlying reasons and describing a chronological line that explains the topic. Likewise, focus will be placed on migratory flows, to the same extent as the alternation between the main destination countries chosen by the Portuguese population, on different continents, will be studied. We will also seek to account for the impact of forced emigration, in the context of the Colonial War, through an empirical but also practical basis.

Palavras-chave: *Emigração portuguesa; década de 60; fluxos migratórios; guerra colonial; emigração forçada.*

Key-words: *Portuguese emigration; 60's; migratory fluxes; colonial war; forced emigration.*

Data de submissão: março de 2024 | **Data de publicação:** junho de 2024.

⁵⁸ CLARA LOUREIRO – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. PORTUGAL. Email: clara.pinhao@hotmail.com

⁵⁹ PEDRO DUARTE – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. PORTUGAL. Email: pedromsduarte872@gmail.com

⁶⁰ SARA ALMEIDA – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. PORTUGAL. Email: saramoraisalmeida@gmail.com

⁶¹ MARIA HELENA RODRIGUES – Universidade de Coimbra. PORTUGAL. Email: mariahelena.bvr@gmail.com

INTRODUÇÃO

A presente investigação prende-se com a dimensão assumida pela emigração portuguesa, nos anos 60 do século passado. Deste modo, tem como intuito constituir-se como um prestável contributo à interpretação e análise dos vetores socioeconómicos e políticos que originaram uma década de emigração nacional repleta de altos e baixos.

A década de 1960 marcou um período de transformações sociais e económicas profundas em Portugal, impulsionando o país para uma era de transição marcada por processos e progressos políticos, sociais e económicos. Neste contexto de mudança, a emigração portuguesa emergiu como um fenómeno de significativa importância, moldando não apenas o destino de milhares de indivíduos, mas também ao deixar uma marca indelével na configuração sociodemográfica e nas dinâmicas culturais da nação. Assim, propõe-se explorar minuciosamente a emigração portuguesa nos anos 60, desvelando os motivos subjacentes, os padrões migratórios predominantes e os impactos socioeconómicos e culturais que reverberaram tanto na pátria de origem quanto nas terras de acolhimento.

O êxodo massivo de portugueses, durante esta década, representa um fenómeno multifacetado que obriga a que seja realizada uma abordagem holística. Para enquadrar as raízes deste movimento, torna-se imperativo compreender as pressões socioeconómicas enfrentadas por Portugal à luz da época, incluindo a instabilidade política, o subdesenvolvimento industrial, a falta de oportunidades de emprego e as disparidades económicas regionais. Estes fatores forneceram o terreno fértil para uma migração em larga escala, na qual a procura por condições de vida mais promissoras e oportunidades de emprego no exterior se tornou uma atração, quase obrigatoriedade, para inúmeras famílias e indivíduos.

Além da resposta às causas impulsionadoras, este estudo irá analisar os destinos preferenciais dos emigrantes portugueses, delineando padrões geográficos e demográficos que caracterizaram esse fluxo migratório. A emigração para a Europa Ocidental, com maior incidência no território francês, emergiu como a zona magnetizadora da diáspora portuguesa, devido à oferta de empregos em setores industriais e de construção que se tornaram cruciais para o desenvolvimento económico destas nações, no período em estudo.

Por último, este artigo não apenas se compromete a expor os fios da emigração voluntária, mas também desenha uma interpretação daquilo que foi, e continua a ser em certos territórios, a emigração forçada. O período histórico que irá servir como base argumentativa para este último ponto será, sem sombra de dúvida, o grande episódio da Guerra Colonial (1961-1974).

Breve Esclarecimento Cronológico

Ao nível da mudança estrutural verificada no seio da sociedade portuguesa, a partir da II Guerra Mundial até ao hiato de tempo em estudo, o quadro emigratório pode sintetizar-se de acordo com o método que irá ser utilizado neste esclarecimento histórico.

No que concerne ao período pós Segunda Guerra Mundial, Portugal via-se imbuído num espírito de emigração clandestina, o que originava a um aumento do número de engajadores, isto é, os denominados agentes de emigração. A Guerra revelou constituir-se um nítido reflexo da fragilidade da economia portuguesa, tornando o país cada vez mais dependente de ajuda externa. Consequentemente, a população via-se obrigada, legal ou ilegalmente, a procurar outros territórios mais favoráveis para viver e trabalhar. Devido a esta vontade crescente de emigração, Salazar, em meados de 1947, viu-se obrigado a suspender temporariamente a emigração legal até que fossem definidos, pelo Ministério do Interior, os *princípios e as disposições relativos à proteção do emigrante e ao condicionamento da emigração autorizada*:

considerando a necessidade de regulamentar a emigração portuguesa, tendo em conta a proteção devida aos emigrantes, os interesses económicos do país e a valorização do território do Ultramar pelo aumento da população branca” (preâmbulo do Decreto-Lei nº36 199, de 29 de março de 1947)⁶².

É essencial ter em conta que no período sob escopo, em termos oficiais, não existia nenhum organismo que fosse efetivamente responsável pelos assuntos emigratórios do país, sendo que o Comissariado-Geral dos Serviços de Emigração, criado em 1919, demonstrava-se sem competências, não se revelando eficiente nem funcional. É neste seguimento, que em substituição deste organismo inoperante, surgiu, em 1947, a Junta de

⁶² Disponível em <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1947/03/07200/02430251.pdf>

Emigração que, dependente do Ministério do Interior⁶³, almejava a “defesa do emigrante contra as especulações várias de que tem sido fácil vítima”.⁶⁴

Com esta alteração oficial no panorama de referência, uma vez que o assunto da emigração passou a ser reconhecido como sendo de interesse nacional, este organismo (JE) vai delinear a sua atividade objetivando a priorização da saída de parentes de emigrantes por estes chamados, bem como de retornados e de isolados.⁶⁵ Posteriormente, o número de saídas, por via legal, intensificar-se-á de modo assinalável, transitando de 12,8 mil nacionais, em 1947, para mais de 47 mil, em 1952 (Galvanense, 2013, p. 28-29)

No atinente à última década que antecede o período em estudo, poucas alterações foram visíveis, sendo mais relevante assinalar o desvio das preferências geográficas da população.⁶⁶ Ao apurar os dados de emigração neste decénio, calcula-se que a média anual de partidas tenha rondado os 35,3 milhares de indivíduos (Carvalho, 2011, p. 46).

Neste seguimento de explanação de dados e tendo em conta a intensificação da emigração clandestina, fundamentalmente para a França, o governo português promulga, nos anos de 1959 e 1960, duas amnistias. Deste modo, tal permitiu aos indivíduos que haviam saído do país de forma irregular a possibilidade de voltar a Portugal para se legalizarem. Não obstante, note-se que isto só era permitido caso o serviço militar estivesse efetivamente cumprido.⁶⁷

No que concerne à década sobre a qual esta investigação incide, assiste-se a um agravamento a nível emigratório, Portugal. Por conseguinte, tal é comprovado pelos seguintes dados: de 1960 a 1964, 55 mil habitantes e, no que corresponde ao período de 1965 a 1969, houve um volume médio de partidas a rondar os 110 mil portugueses (Baganha, 2000, p. 217). Ao proceder à dissecação deste período, dá-se conta de uma fuga crítica no ano de 1966. Para além disso, é significativo referir que as diferenças anuais são, também elas, gritantes: em 1964 saem mais 14 mil indivíduos do que no ano

⁶³ A Junta de Emigração era constituída por oito vogais selecionados pelo Ministério do Interior, sendo que, logicamente, o presidente também seria nomeado pelo mesmo Ministério, ficando, assim, o novo organismo de controlo da emigração, totalmente dependente deste.

⁶⁴ “Preâmbulo” do Decreto-Lei nº 36:558, de 28 de outubro de 1947. Diário do Governo, I Série, nº 250, p. 1071. Disponível em <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1947/10/25000/10711074.pdf>

⁶⁵ Sem família ou alguém que possa auxiliar neste contexto.

⁶⁶ Assunto que irá ser tratado, de modo mais aprofundado, no decorrer deste artigo.

⁶⁷ Esta situação, ao nível das estatísticas oficiais, veio tornar este estudo, no período de tempo respetivo, mais impreciso, uma vez que esta população que retornou ao país para se legalizar não se encontra desagregada dos dados oficiais. Desta forma, a partir de 1963, são incluídos nos números oficiais da Junta de Emigração, tanto os emigrantes legais do ano correspondente como os que já tinham emigrado num momento antecedente.

anterior e em 1966 esta diferença anual aumenta em 40 mil habitantes, totalizando, nesse ano, uma saída de 120,3 mil pessoas (Carvalho, 2011, p. 46).

Já no período entre 1967 até ao termo da década, o movimento emigratório oficial vai subverter-se de modo abrupto e contínuo, sendo que em 1967, a emigração enfraquece em 28,7 mil nacionais do que no ano anterior e, em 1970, o quantitativo de partidas – o mais baixo deste quinquénio – representa pouco mais de metade do registado naquele ano crítico de 1966: 66,4 mil indivíduos (Carvalho, 2011, p. 46, 47).

Encontrando-se reunidos todos os dados quantitativos pertinentes, torna-se estritamente exigido que se perceba, resumidamente, os fatores que estiveram na raiz destes aumentos e recuos da emigração em causa.

Cumpre referir o pensamento de Manuel de Lucena aquando da sua análise da década de 60: «A modificação não começa depois da retirada do velho mestre. No plano económico e social, esboça-se nos últimos anos de Salazar. Só a abertura política lhe é posterior.» (1976, p. 24)

É de conhecimento geral que Portugal, ainda na década de 60, se encontrava sob o domínio do Estado Novo, marcado por um regime autoritário de censura, repressão política e por uma economia dirigida pelo Estado. Precisamente em 1961, país se viu-se num beco sem saída, a Guerra Colonial (1961-1974), iniciada em Angola, no ano de 1961 e, posteriormente, em Moçambique no final de 1964. O governo, confrontado com o alastramento deste conflito armado, viu-se obrigado a incentivar a emigração coletiva para as colónias ultramarinas, objetivando, assim, o povoamento “branco” das mesmas. Caso não fosse bem-sucedido, não haveria resistência suficiente para assegurar a colonização dos territórios. Esta política de povoamento, com enorme influência nos elevados números da emigração apresentados no início da década, teve efeitos positivos, contudo, só a nível da contenção, nunca constituiu algo resolutivo.

Neste seguimento, a contração emigratória observada nos anos posteriores a 1966, encontra-se explicada nas consequências nefastas deste regime, incluindo o descontentamento geral da população e o isolamento externo do país. Como consequência evidente, contribuiu para o enfraquecimento do regime ditatorial. Nesta medida, assiste-se a um começo do declínio da expressão “Orgulhosamente sós”, que personificava um símbolo de coragem nacional, de pátria. Todavia, este declínio na emigração não teve só influência portuguesa como também refletiu a desaceleração no desenvolvimento

económico de certos países. De notar que estes últimos constituíam os principais recetores da população portuguesa, designadamente, a Alemanha, com foco maior em França. A emigração massiva para estes países obrigou a que os mesmos limitassem o número de contratos de trabalho, originando o regresso dos indivíduos. Porém, assistiu-se também a um aumento da percentagem de desemprego nesses territórios.

Em síntese, estas nuances de emigração são decorrentes da política de condicionamento e restrição do Estado Novo, na década de 60, aliada às necessárias de povoamento do território nacional e à falta de registo/contabilização oficial da emigração ilegal. Isto tudo a favor dos interesses demográficos do Estado Novo e do isolamento externo a que o país estava sujeito.

Emigração

A elevada procura por melhores condições de vida pelos portugueses, durante o Estado Novo, despoletou um pico de emigração para vários países no resto do mundo, espalhados pela Europa, América e África e até Oceânia. Mas, afinal, o que levou tantos portugueses ao abandono da sua casa em busca de melhores condições de vida em territórios completamente desconhecidos?

É digno de referência que são os problemas com a nação que levaram tanta gente a sair do país, na sua grande maioria. A título de exemplo, destacam-se os seguintes: a crise da agricultura portuguesa, em que um diminuto número de população se dedicava à agricultura; a pouco desenvolvida indústria que constituía um grave problema, pois procurava progredir sem oferecer salários dignos aos funcionários, adicionando a proibição de greves e manifestações sindicais (isto contrastava com a alta oferta de trabalho e com um salário melhor presente noutros locais); o modelo obrigatório de serviço militar que, eventualmente, incluía a participação na Guerra Colonial e, por último, a situação económica e política do país, altamente instável.

América

A efetiva existência do Oceano Atlântico propiciou uma divisão geográfica entre a Europa e a América. Assim, foram necessárias adoções de novos métodos de transporte que não levantassem suspeitas. Para tal, foram criadas redes de emigração clandestina.

Note-se, porém, que este não é um fenómeno dos anos 60, dado que já existiam anteriormente vestígios do uso de redes semelhantes no século XIX (apesar destes remeterem, maioritariamente, para a fuga do serviço militar).⁶⁸

No que concerne à seleção de indivíduos interessados na emigração, é de salientar que as “agências” destinadas para o efeito se situavam em Lisboa e no Porto, agindo como centro de operações. Porém, note-se que no interior do país, principalmente no meio rural, também se verificava a aliciação da população que poderia ter interesse em emigrar. Deste modo, o procedimento era semelhante em todos os casos: num primeiro momento, organizavam a viagem e falsificavam documentos que seriam usados no país de destino; num segundo momento, correspondente ao início da viagem, verificava-se duas possibilidades de saída da península: a primeira, a partir de Vigo, quando os emigrantes já detinham os devidos documentos; e a segunda, partindo de Lisboa, quando ainda não os possuíam, apenas recebendo as certidões aquando da chegada ao destino. Porém, estas viagens acarretavam alguns riscos, nomeadamente no transporte, momento em que era recorrente haver desistências. Por outro lado, também no ato de pagamento do serviço, se verificava a imposição de uma taxa adicional, no caso de não conseguirem pagar anteriormente à partida. (Silva, 2008, p. 24-26)

Relativamente aos principais destinos da população emigrante, o continente americano constituiu um importante foco de acolhimento, destacando-se, na região da América do Norte, os Estados Unidos da América e o Canadá. No Sul do continente, o Brasil, a Venezuela e a Argentina são os principais locais de paragem. De notar que se optou por abordar os países mais pertinentes no que concerne ao número de saídas, em vez de se incidir sobre a sua totalidade.

América do Norte

Estados Unidos da América

A emigração portuguesa nem sempre teve em vista a região americana como alvo de potencial destino de emigração para fugir às condições adversas da nação lusófona. Todavia, no século XIX, a partir do ano de 1870, as primeiras vagas de migração em direção aos Estados Unidos começaram a marcar a diferença através de um aumento na

⁶⁸ Este traço ainda era comum durante a época, com os conflitos das antigas colónias em África, mas agora também aderem ao transporte no âmbito da emigração.

estatística de saídas. Nas décadas de 1910 e 1920, fez-se sentir a maior corrente pré-II Guerra Mundial, destacando-se o período dos “Loucos Anos Vinte”, porém, com a queda da bolsa de Wall Street e a passagem para a Grande Depressão, este país perdeu a maior parte do seu interesse (Cepeda, 1995, p. 35).

Cumprе referir que a Terra da Oportunidade volta a atrair o interesse português no momento em que, após a Segunda Guerra, a economia floresce, dando sinais de receber, aproximadamente, 20 mil pessoas só nos anos 50. Já na década de 60, este ritmo mantém-se na sua primeira metade, atraindo uma média de 3 mil novos portugueses, por ano. A partir de 1966 surge uma subida considerável de novos interessados no país, alcançando números superiores aos da metade suprarreferida. Deste modo, denota-se uma média de 10 mil pessoas, anualmente, durante os 5 anos que se seguiram (Baganha, 2000, p. 219). Salienta-se que o ano menos populoso foi o de 1966, recebendo 8482 pessoas, e o mais volumoso, em 1969, com 15875 recém-chegados portugueses ao país americano (Cepeda, 1995, p. 36).

Ademais, é interessante perceber o facto de que os principais migrantes, com destino aos Estados Unidos, eram provenientes dos arquipélagos dos Açores e da Madeira, representando até um quinto do fluxo total:

Entre 1950 e 1988, o fluxo migratório das ilhas representou 21% do total e foi maioritariamente direccionado para o continente americano. O fluxo açoriano teve como principal destino os Estados Unidos da América e cresceu significativamente durante os anos 60 e 70, particularmente depois de 1965 data em que os EUA introduziram reformas legais que favorecem a reunificação familiar e reviram o sistema de quotas de 1924. Estas medidas aumentaram a quota da Europa do Sul e, consequentemente, a quota portuguesa. (Baganha, 1994, p. 221).

Apesar disto, a Madeira pouco contribuiu, pois teve em mira, principalmente, a antiga colónia portuguesa, o Brasil. No entanto, quando Portugal começou a perder interesse migratório no território brasileiro, as ilhas madeirenses abrandaram drasticamente os números de emigração para todos os destinos.

Canadá

O principal palco de imigração portuguesa na região norte da América, tal como fora mencionado, foi os Estados Unidos, o que não invalida que o seu vizinho fronteiriço não tenha sido um local igualmente atrativo para o povo português.

O Canadá, tal como os EUA, viu o nível de população portuguesa aumentar, assistindo, assim, a uma subida significativa na primeira metade da década de 60 até 1964. Neste seguimento, na transição do ano, verificou-se uma subida drástica no número de partidas lusas até 1969. Estima-se que, de 1960 a 1964, uma média de 4 mil portugueses entrariam, anualmente, originando uma dilatação para 6 mil migrantes anuais a partir de 1965 (Baganha, 2000, p. 219). Esta atração pelo país deve-se à política fronteiriça para emigrantes:

Já em 1947 o primeiro ministro do Canadá Mackenzie King afirmava que a política do governo é desenvolver o crescimento da população do Canadá, incentivando a emigração. O governo vai procurar, por meio de legislação, de regulamentação e de uma administração enérgica, garantir a seleção atenta e a instalação permanente de um número de imigrantes capaz de ser vantajosamente absorvido na nossa economia nacional. (Cepeda, 1995, p. 36).

Porém, apesar da motivação fronteiriça, destaca-se uma política bastante seletiva para os estrangeiros que podiam atravessar a fronteira para habitar este país. Como a região canadense procurava mão de obra, visando a evolução do país, apenas aceitavam pessoas com um perfil adequado. No caso dos portugueses, a maioria dos que eram autorizados a entrar eram operários especializados ou faziam parte de quadros técnicos (Cepeda, 1995, p. 37).

América do Sul (Brasil)

A região mais atrativa da América do Sul, aos olhos dos portugueses, era o território que outrora fora uma colónia portuguesa – o Brasil. Esta vaga migratória tornou-se mais patente na década de 50, quando as partidas para solo brasileiro representavam 68% do abandono total da nação, em comparação com o resto do mundo. Nesta altura, não se verificando oferta de trabalho relevante na Europa e com a familiaridade ao nível da língua, a viagem através do Atlântico revela-se a opção mais apelativa: “a emigração portuguesa para o Brasil conhece ainda um outro surto, como bem demonstram os mais de 26000 indivíduos que, em média, saíram de Portugal para aquelas paragens no período compreendido entre 1951 e 1960” (Cepeda, 1995, p. 19).

A partir de 1960, regista-se um crescimento económico, graças às ligações do setor industrial com os EUA, que, consequentemente, fez diminuir o número de indivíduos bem-sucedidos na transposição da fronteira brasileira. Esta mudança despoletou uma incessante procura por maior qualidade nos recursos humanos, apesar da necessidade de mão de obra. Assim, com o requerimento de especialização dos trabalhadores, vários portugueses não conseguiram encontrar forma de sair do país. Não obstante, a população portuguesa ainda representava 38,3% da população emigrante, no referido território, durante os anos 60.

Europa

Apesar da possibilidade de saída de Portugal para o resto da Europa, sem se recorrer necessariamente a vias marítimas ou aéreas, o método de transporte clandestino era semelhante: certos indivíduos percorriam as aldeias (particularmente do Norte) à procura de interessados em arranjar emprego na Europa Central. Nesta medida, tal processo implicava a travessia de fronteiras, verificando-se uma cumplicidade entre os contrabandistas e as autoridades locais, de modo a facilitar as fugas do território nacional. Porém, também se muniam da via marítima para viajar, tomando como destino a França, apesar deste rota se revelar muito diferente, consequente das condições e do conforto que a via transatlântica não oferecia.

Relativamente ao transporte terrestre, foram reunidos vários testemunhos: uns relatavam a fachada das carrinhas como transportes de animais, enquanto outros observavam o simultâneo contrabando de materiais e de pessoas para o exterior da Península Ibérica (Cepeda, 1995, p. 26-29).

Os vários países que receberam novos habitantes incluem a França, Alemanha, Suíça, Reino Unido e Espanha. Todavia, apenas nos debruçaremos, de seguida, sobre o caso específico da França, pois os vários motivos de emigração para os restantes países são semelhantes aos que irão ser inumerados.⁶⁹

⁶⁹ A Espanha mostra ser a única exceção, devido às condições políticas, bastante semelhantes ao autoritarismo Português, que representava o único motivo pelo qual a população espanhola poderia querer emigrar para Portugal.

França

Com o abalo do conflito na II Guerra Mundial, a Europa Central encontrava-se desfigurada, em comparação à situação próspera anterior. Portanto, estes países procuravam uma força eficaz e rápida de reparação – o que despertou a atenção de habitantes de várias nações.

É a partir de 1962 que a presença portuguesa em França começa a ser significativa, com as entradas a duplicar em número a cada ano que passa, causando a primeira vaga de grande migração para o território francês. De todas as partidas de Portugal nos anos 60, 68% tinham como destino a Europa, sendo que a França detinha do 59% dessa emigração. Embora parte deste número seja de migrações aprovadas pelo estado português – menos de metade – as restantes são parte da rede de contrabando que percorria as áreas portuguesas e espanholas. É, também, nesta altura que a emigração clandestina começa a ser uma opção mais consensual entre os que desejam abandonar a pátria em busca de melhor qualidade de vida.

Adicionalmente à oferta tentadora de mão de obra bem paga, o governo francês tomou a decisão, em 1962, de abrir as fronteiras a emigrantes ilegais, optando também por regularizar o estatuto dos que já se encontravam dentro do território ilegalmente.

Com um elevado número de habitantes a pedirem autorização para abandonar o país na procura de trabalho noutros territórios, Salazar expressa o desejo de impedir as viagens dos portugueses para a Europa, querendo enviá-los para as colónias afetadas pela Guerra Colonial. Apesar das várias tentativas de propaganda para incentivar os lusófonos a tomarem como rumo o continente africano, a alta procura pela reconstrução da Europa superou as forças governamentais portuguesas (Castelo, 2009, p. 76).

África

As Ex-Colónias

A tentativa de mudança de fluxo migratório da Europa para os territórios ultramarinos portugueses revelou-se um fracasso na medida que Salazar pretendia. Porém, várias pessoas, anteriormente e posteriormente, tinham sido enviadas, principalmente, por mão do estado, para as colónias, nomeadamente Angola e Moçambique.

A emigração para estes núcleos teve início após a II Guerra Mundial, aumentando na década seguinte, com o novo comércio de café. De modo similar, a primeira metade da década de 60 manteve os números dos anos 50, abrandando na segunda metade da década, com os conflitos coloniais.

A criação da Junta de Emigração iludia o povo português no sentido de os fazer acreditar que poderiam escolher livremente o país para o qual se iriam deslocar. Os que avançam com a decisão veem a sua opção de destino restrita a dois locais: Angola ou Moçambique. Assim, o governo detinha um maior controlo sobre as saídas legais.

A propaganda não parou somente neste momento. Nos anos 60, quando a emigração clandestina se tornou um problema grave para o governo, foram criadas várias publicidades a despromover os métodos clandestinos, apontando os “fracassos” (mortes, más condições de transportes, etc.). Consequentemente, aproveitando este momento, houve uma tentativa de “glorificação” das vantagens da emigração para o continente africano, mais particularmente, para as colónias. Encontrando uma forma de controlar os territórios do ultramar, a migração começou a adulterar os fluxos legais.

Estavam, então, marcados os objetivos do governo:

Dois objetivos estiveram na base desta mudança de atitude do Estado português: por um lado, e como objectivo político, a tentativa de manutenção de soberania portuguesa naqueles territórios, o que implicava uma forte presença de população oriunda do Continente; por outro, e como objectivo económico, a tentativa de um mercado protegido nas ex-colónias, às quais se compravam matérias primas a preços inferiores aos praticados no mercado mundial e se vendiam produtos originários da pouco competitiva indústria nacional, produtos esses com fraca elasticidade de procura.(Cepeda, 1995, p. 42).

Porém, quando a economia começou a florescer, Salazar enviou uma ordem para fechar as fronteiras. Adotou uma medida muito semelhante à do Canadá e à do Brasil, apenas aceitando os que seriam um bem maior para o florescimento económico do país. Mas, algo obrigou a abrir as fronteiras novamente.

Com o início da Guerra Colonial, um extenso núcleo de pessoas tentou abandonar as colónias por receio de virem a ser prejudicadas pelo conflito. Apesar disso, Salazar teve uma resolução: a criação de juntas em Angola e Moçambique, de forma a controlar os movimentos do povo. Para Angola, o plano foi eficaz – o movimento de pessoas que entravam no país para enfrentar a ameaça angolana foi superior ao abandono do mesmo, aumentando constantemente o número de emigrantes. Em Moçambique, o problema foi maior para Salazar. Todos os anos, o número de lusófonos nativos de Portugal descia continuamente, mas com os combatentes do exército, o número manteve-se estável.

A quantidade de população branca nestes dois países, mesmo com a resistência da política anti-imigratória do Estado Novo, foi drasticamente massiva. Na década de 1950, em Angola e Moçambique, tinham 78 826 e 48 213 habitantes, respetivamente. Nos anos 60, esses números subiram para 172 529 e 97 245. O grande pico destes números esteve presente na década do fim da guerra, nos anos 70, com 280 101 e 162 967 pessoas brancas (Castelo, 2009, p. 77).

Caraterização da população emigrante

A emigração portuguesa dos anos 60, na qualidade de fenómeno significativo da nossa cultura, teve repercussões importantes na sociedade portuguesa da época. Nesta medida, após nos debruçarmos sobre os principais países de destino desta efetiva emigração verificada, importa caraterizá-la e atentar nas suas especificidades.

A população que emigra para as colónias, a nível social, é muito heterogénea, sendo que se evidenciam diferenças nos seus perfis conforme as colónias de destino. Estas pessoas, historicamente, foram influenciadas por vários fatores, como questões políticas, económicas e sociais. Nesta medida, uma parte população dedicava-se maioritariamente à agricultura, constituindo a classe dos trabalhadores rurais, sendo que outros eram comerciantes, empresários ou funcionários públicos pertencentes ao setor terciário.

Cumprе salientar que esta diversidade social reflete perfeitamente as diferentes motivações para a emigração, incluindo oportunidades económicas, fugas das instabilidades políticas ou até mesmo a procura de novas experiências culturais.

No que concerne às semelhanças e diferenças dos emigrantes que tinham como principais destinos a América e a Europa, denotam-se motivações distintivas que impulsionam a saída do país. Deste modo, enquanto os emigrantes com destino à América, muitas vezes, procuravam melhores oportunidades a nível económico, os que escolheram as ex-colónias podem ter sido, também, influenciados pela história colonial portuguesa, espelhando a efetiva existência de laços culturais com estas regiões que ofereciam oportunidades específicas.

Na vertente económica e social, também se observam evidentes contrastes. Os que emigram para as ex-colónias podem ter enfrentado desafios únicos relacionados com a adaptação a contextos pós-coloniais, enquanto aqueles que foram para a Europa ou América podem ter-se deparado com realidades diferentes em termos de integração cultural e oportunidades de trabalho.

É então notório que, em comparação com a emigração para outras regiões, os movimentos para as colónias sejam numericamente expressivos. A dimensão reduzida do movimento migratório para outras regiões, como Europa e América, pode ser explicada pela influência das relações históricas e culturais que Portugal tinha com as suas ex-colónias. Estas representavam um contexto onde os laços históricos e culturais eram mais fortes, levando a uma migração mais acentuada para essas regiões. Além disso, oportunidades económicas específicas e o apelo do desenvolvimento das ex-colónias podem ter desempenhado um papel fundamental nessa escolha.

Em 1966, o volume total da emigração para as colónias atingiu 111,903 mil indivíduos, contribuindo significativamente para o total de 120,3 mil emigrantes naquele ano. O número referenciado destaca a importância das ex-colónias como destino preferencial para os portugueses que procuravam oportunidades fora do país. Por conseguinte, denota-se que tal período específico pode ser relacionado com eventos históricos, como a descolonização em curso e as mudanças políticas que afetaram as dinâmicas migratórias. Atente-se nos seguintes dados providenciados pelo artigo de José Carlos Laranjo Marques, que nos fornecem uma visão global da evolução desta emigração:

Até aos anos 60 a maioria dos portugueses que emigraram dirigiram-se para o Brasil. A partir desta década a emigração portuguesa dirigiu-se-á, sobretudo, para a Europa, integrando-se o fluxo migratório nacional progressivamente nos processos de transferência de forças de trabalho dos países do Sul para os do Norte da Europa iniciado nos anos 50. Este atraso não impediu que o movimento emigratório português registasse, durante este ciclo, valores nunca antes atingidos. Assim, entre 1962, ano em que pela primeira vez um país Europeu (a França) surge como o principal destino da emigração portuguesa, e 1973 saíram de Portugal com destino aos outros países europeus cerca de um milhão de pessoas, a uma média anual de 85.515 saídas. Os principais destinos destes emigrantes foram a França e a Alemanha, que absorveram, respectivamente, 80,9% e 16,6% dos portugueses que, de forma legal ou clandestina, se dirigiram durante este período para a Europa (cálculos com base em Baganha, 1992 & 2001, p. 2).

Surgimento dos Retornados: Consequência social da emigração forçada

Uma das consequências sociais mais gritantes associada ao fenómeno de emigração foi o efetivo surgimento dos retornados.

O termo "retornado" refere-se aos portugueses que regressaram a Portugal após o processo de descolonização e independência das ex-colónias, principalmente nas décadas de 1970 e 1980. Este fenómeno ocorreu em grande parte devido à retirada das forças portuguesas e ao fim do domínio colonial, resultando na necessidade de muitos portugueses, que viviam nas ex-colónias, retornarem ao país de origem. Importa então, notar na seguinte citação relacionada com a nomenclatura referida:

Os desterrados, como eu, são pessoas que não puderam regressar ao local onde nasceram, que com ele cortaram os vínculos legais, não os afectivos. São indesejados nas terras onde nasceram, porque a sua presença traz más recordações. Na terra onde nasci seria sempre a filha do colono. Haveria sobre mim essa mácula. A mais que provável retaliação. Mas a terra onde nasci existe em mim como uma mácula impossível de apagar (Figueiredo, 2009, p. 133).

Esta autora que escreveu *Caderno de Memórias Coloniais* demonstra-nos a condição moral em que os “desterrados” se encontravam. Estes, diz Isabela Figueiredo, são pessoas que, tal como ela, foram arrancadas do seu local de nascença em virtude da conjectura de guerra ou mesmo por imposição da lei vigorante, contra a sua vontade. É perceptível uma evidente identificação da mesma com os referidos retornados, objetos da repressão cujas vidas oscilam entre tensão e uma moral humanitária.

É ainda digno de referência que a palavra “retornado” surja como resultado da atuação do estado português na resposta ao movimento migratório massivo das colónias despoletado pela descolonização, resposta essa que se concretizou, já em março de 1975, na criação do Instituto de Apoio ao Retorno de Nacionais (IARN) através do Decreto n.º 169/75. Num período em que os acontecimentos se precipitavam sem que se conseguisse perspetivar rumos ou desfechos previsíveis, mas também quando já se começava a assistir à chegada à metrópole de muitos milhares de residentes das colónias, o IARN instituía-se para prevenir “o possível retorno de emigrantes” devido ao “processo de descolonização em curso”.

Mas o próprio nome de “retornado” instaura, logo de princípio, uma fratura identitária no seio da sociedade portuguesa, então imersa num profundo processo de transformação. Muitas das pessoas incluídas nessa categoria de “retornado” não se revêm nesta classificação, considerando-a inexata.

Análise de uma entrevista: elemento que sustenta a base teórica apresentada

Porque é preciso tempo para lembrar o que não se esquece, e voltar à fala, para testemunhar a memória.
Peralta, Elsa (2021)

A fim de se imprimir um cunho pessoal a esta investigação e, simultaneamente, corroborar toda a informação apresentada, capaz de sustentar a base teórica desenvolvida, inclui-se uma entrevista ao avô de uma das autoras da presente investigação. Note-se que este é ex-combatente na guerra colonial, pelo que nos pode fornecer, na primeira pessoa, a sua perspetiva acerca do impacto desta guerra, bem como foi forçado a sair do seu país.

Neste contexto, cumpre salientar a importância da perpetuação da memória dos ex-combatentes para a construção de uma identidade comum que se associa perfeitamente ao conceito da nossa cultura portuguesa.

Procede-se então à análise desta entrevista. O entrevistado revela que foi enviado para Moçambique devido à obrigação militar, sendo mobilizado para cumprir o serviço obrigatório na Força Aérea, mais especificamente como instrutor de cães de guerra. Ademais, salienta o facto de ter sido efetivamente forçado a sair do seu país, reforçando o tópico da presente investigação que foi influenciado pelo fator político da guerra. Percebe-se que a população não emigrou de livre vontade, dado que lhes eram incutidas ideias da propaganda militar, patriotismo e defesa da colonização, motivo pelos qual o serviço militar era entendido como dever essencial para defesa da pátria.

Ao longo da entrevista, descreve ainda as condições de vida na base militar em Moçambique, abordando aspetos como o calor intenso, a convivência com animais selvagens, bem como o impacto emocional que a morte de colegas lhe causou. Tal revela-nos o lado negativo da guerra, dando-nos conta dos tempos difíceis vividos pelos ex-combatentes que se viram obrigados a lidar com condições meteorológicas adversas e questões emocionais que a conjuntura de guerra propiciou e perpetuou muitas vezes sob o nome de stress pós-traumático.

Destaca ainda uma relação relativamente respeitosa com os cidadãos moçambicanos, contrastando com a atitude desumana de alguns militares que praticavam violência extrema. Tal denota o menosprezo pelos cidadãos moçambicanos que se verificava na altura, sendo que os portugueses, que se sentiam superiores, tentavam impor, a todo o custo, a sua supremacia branca. Ainda assim, esta atitude contrasta com

a de um combatente em específico – neste caso o entrevistado – bem como a de alguns oficiais que demonstravam respeito pelas comunidades autóctones. Adicionalmente, são retratados momentos e experiências difíceis/traumáticas que incluíam a preocupação constante com a possibilidade de ataques e a dificuldade emocional de lidar com a mortalidade iminente.

Apesar do ambiente hostil, destaca a importância dos momentos de lazer, como a participação em um conjunto musical de Rock, como uma forma de aliviar a tensão e proporcionar algum conforto emocional.

É ainda incluído o relato da viagem de retorno a Portugal, mencionando as dificuldades emocionais enfrentadas após a guerra – pesadelos recorrentes e insónias.

A dificuldade de se despedir do seu cão de guerra também é narrada, o que confere uma dimensão de grande humanidade a esta entrevista. Neste momento, são-nos ainda fornecidas informações relevantes acerca do processo de retorno da população (neste caso, ex-combatentes) a Portugal, assim como o impacto que o pós-guerra causou.

É importante mencionar a comparação realizada da situação de Portugal aquando do regresso do entrevistado, destacando este o desenvolvimento do ultramar em comparação com a metrópole. Tal demonstra o atraso social, económico e civilizacional da metrópole em relação às colónias.

A inclusão do testemunho da avó adiciona uma dimensão emocional, destacando o sofrimento e a preocupação das famílias durante o período da guerra.

Em suma, a entrevista fornece uma visão detalhada e pessoal da experiência do entrevistado durante a guerra em Moçambique, abordando não apenas os aspetos militares, mas também as implicações emocionais e sociais desse período. Indubitavelmente, contribui para compreensão do fenómeno emigratório verificado no seio da cultura portuguesa durante o período sob escopo, proporcionando uma imersão nas experiências individuais e nos desafios enfrentados por aqueles que foram mobilizados para servir a sua pátria.

CONCLUSÃO

Após esta análise profunda sobre a emigração portuguesa nos anos 60, torna-se claro que este período foi marcado por uma interseção crítica de eventos históricos e movimentos populacionais que moldaram, de maneira indelével, o destino de milhares de portugueses. A ditadura, com as suas políticas repressivas e limitações à liberdade, criou um contexto propício para a emigração massiva, na medida que os cidadãos procuravam fugir às condições políticas e sociais desfavoráveis.

É digno de referência que os *emigrantes* portugueses dos anos 60 enfrentaram desafios substanciais no momento em que se tentaram estabelecer em novas terras. As condições de vida e trabalho no estrangeiro foram muitas vezes árduas, apesar destes terem sido impulsionados por uma determinação notável a fim de melhorarem a sua situação de vida. Por conseguinte, as suas contribuições nos países de acolhimento foram notórias, tanto a nível económico como cultural.

Percebe-se ainda que a diáspora portuguesa não foi apenas um fenómeno migratório, dado que se revelou um importante meio de combate à ditadura devido ao seu papel vital na luta pela liberdade e democracia. O panorama migratório português emergiu como uma força motriz na transição para a democracia, contribuindo significativamente para a construção de uma nova era para Portugal.

Em suma, nos tempos atuais, podemos observar o legado duradouro da emigração portuguesa da época sobre a qual incide a investigação encetada. Assim, considera-se uma diáspora resiliente que transcende fronteiras, enriquecendo tanto a pátria de origem quanto as terras que a acolheram. A conjugação de fatores políticos, sociais e económicos, como a ditadura, a falta de oportunidades e a ânsia de melhoramento das condições de vida, contribuiu para a emigração significativa dos portugueses nos anos 60, marcando duas fases distintas de destinos migratórios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexandre, V. (1998). A viragem para África. In História da expansão portuguesa (Vol. 4, pp. xx-xx). Lisboa, Portugal: Círculo de Leitores.

Anica, A., & Dias, M. L. (2017). Emigração clandestina durante o Estado Novo: O fluxo migratório ilegal do Sotavento do Algarve para Marrocos. OMNIA, 7, 95-109. <https://doi.org/10.23882/OM07-2017-10-07>

Baganha, M. I. (1994). As correntes migratórias portuguesas no século XX e o seu impacto na economia nacional. Análise Social, 29(4), 959-980.

Baganha, M. I. (2000). A emigração portuguesa no pós-II Guerra Mundial. In A. C. Pinto (Ed.), Portugal contemporâneo (pp. 213-231). Madrid, Espanha: Ediciones Sequitur.

Carvalho, F. (2011). A emigração portuguesa nos anos 60 do século XX: Porque não revisitá-la hoje? (1ª ed.). Centro de Pesquisa e Estudos Sociais, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Castelo, C. (2009). Migração ultramarina: Contradições e constrangimentos. Ler História, 59, 69-82. <https://doi.org/10.4000/lerhistoria.1950>

Cepeda, F. J. T. (1995). Emigração portuguesa: Um fenómeno estrutural (1ª ed.). Instituto Politécnico de Bragança.

Esteves, F. P. N. de M. (2022). Emigração portuguesa para Colmar (1960-1974) (Dissertação de mestrado). ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa.

Figueiredo, I. (2009). Caderno de memórias coloniais. Coimbra, Portugal: Angelus Novus.

Kalter, C. (2017). Gente pós-colonial: Quem eram os retornados? In Retornar: Traços de memória do fim do império (pp. 101-120). Lisboa, Portugal: Edições 70.

Marques, J. C. L. (2001). A emigração portuguesa para a Europa: Desenvolvimentos recentes. JANUS 2001 – Actualidade das Migrações. <https://hdl.handle.net/10316/489>

Paulo, H. (2000). “Aqui também é Portugal”: A colónia portuguesa do Brasil e o salazarismo (1ª ed.). Coimbra, Portugal: Quarteto Editora.

Peralta, E. (2021). A integração dos “retornados” na sociedade portuguesa: Identidade, desidentificação e ocultação. Análise Social, 54(231), 310-337. <https://doi.org/10.31447/AS00032573.2019231.04>

Ribeiro, F. G. C. (1986). Emigração portuguesa: Aspectos relevantes relativos às políticas adotadas no domínio da emigração portuguesa, desde a última guerra mundial. Contribuição para o seu estudo (1ª ed.). (S/L).

Ramos, S. F. M. (2014). Dinâmicas transnacionais da emigração portuguesa em França (Dissertação de mestrado). Universidade de Coimbra.

Silva, M. N. (2008). Redes de emigração económica clandestina com destino a França: (Penedono, 1960-1974) (Dissertação de mestrado). ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.

Anexo 1 - Entrevista

Avô, qual era função que desempenhavas no contexto da guerra colonial?

Eu fazia parte da Força Aérea- mais especificamente era instrutor de cães de guerra. Foi-me distribuído um cão de guerra – o Dicke – que me iria ajudar a patrulhar a unidade. Durante a noite, acompanhava-me sempre nas rondas aos postos, para verificar se os “sentinelas” estavam a fazer o seu trabalho e se se mantinham acordados. Na altura, ainda encontrei bastantes a dormir. Recordo-me que um dos sentinelas adormeceu em cima da sua espingarda e um grupo de cidadãos moçambicanos lhe roubaram a arma de serviço. Depois, eu e o meu cão, seguimos o rasto destes e encontramos-los numa palhota (casa típica moçambicana) a segurar arma roubada. Perante essa situação, vi-me obrigado a prender o sentinela que, posteriormente, foi entregue à PIDE que se encarregava de lhe atribuir o devido castigo.

Quanto tempo estiveste em Moçambique?

30 meses. Fui em 1967 e vim em 1969.

Saí da base n.º 6 do Montijo com destino à base aérea nº10 – cidade da Beira – Moçambique.

Conta-me como correu a viagem de ida.

Fui num navio chamado “Príncipe Perfeito”, durante 18 dias. O nosso dia-a-dia, basicamente, era acordar, comer (havia bastante abundância de comida) e dormir. Durante o dia, convivíamos uns com os outros, para passar o tempo, sendo que partilhávamos as nossas preocupações e anseios sobre os tempos que se avizinhavam. Recordo-me que havia muitos colegas que passaram mal devido aos enjoos, mas nós tentávamos sempre distraí-los para que aguentassem melhor os balanços do paquete, provocados pela instabilidade do mar.

Consideras que foste forçado a ir ou foste de livre vontade?

Não fui de livre-vontade, fui forçado, visto que “ninguém podia fugir à tropa”. Obviamente, ninguém quer ir para o meio de uma guerra, tínhamos muito medo do desconhecido. Porém, senti que nos incentivaram bastante a combater, fizeram-nos uma espécie de “lavagem cerebral” : diziam-nos que iríamos defender a nossa pátria o que nos

dava motivação para aguentarmos as adversidades. Na altura, depois de ouvir tudo aquilo, sentia que ia cumprir o meu dever de defender o país do inimigo.

Apesar de na época emigrarem em busca de melhores condições de vida, tal não acontecia connosco, pois nós éramos mesmo mobilizados e obrigados a ir defender o país.

Como é era a vida em Moçambique, neste caso, ex-colónia e que diferenças acentuas em relação à metrópole?

No geral, as condições de vida lá eram melhores. Tínhamos mais abundância de comida, as mentalidades eram mais evoluídas em relação à metrópole. Tínhamos água quente e tínhamos melhores infraestruturas: os contentores onde vivíamos eram melhores, em comparação com as casas.

Um dia típico na base seria levantarmo-nos, tomarmos o pequeno-almoço que era quase sempre cacau, amendoins e batata-doce e depois seguiam-se as atividades de manutenção da unidade. Por vezes, ajudávamos os mecânicos do armamento a colocar as bombas nos aviões.

Como foram os tempos vividos durante a conjectura de guerra e que dificuldades destacas?

No geral, passamos tempos muito complicados.

O calor era muito difícil de suportar, pois faziam cerca de 52° à sombra. Muitas vezes, colocávamos uma folha de lata ao sol e por cima o peixe para grelhar, sendo que passados uns minutos o peixe já estava cozinhado.

O facto de ter de lidar com as cobras cuspidoras e com os animais selvagens foi também complicado.

Vi também 4 colegas meus da unidade falecerem, o que foi uma experiência bastante traumática para mim. Apesar de nenhum deles ter morrido em combate (pois a base estava muito bem guardada mesmo pela Força Aérea), o meu companheiro Zé foi levado por uma granada e o Albano faleceu num acidente. Durante o tempo que estávamos na unidade, ambos haviam partilhado comigo muitas histórias suas, assim como os seus desejos e ambições que tinham quando regressassem à pátria. O Zé falava muito em casar-se com namorada que era de Lamego. Porém, no momento em que os vi no chão, deitados, percebi que tudo isso se tinha desvanecido. Nada se iria concretizar. Todos os seus desejos e os nossos segredos, os momentos que tínhamos vivido juntos tinham ido também embora com eles. Foi algo muito marcante.

Noutra altura, um avião de combate aterrou na pista da base de rasto - não desceu o trem de aterragem- pelo que raspou bastante a pista. Tal foi causado pelo facto de lhe ter acabado a gasolina, pois os inimigos, com as suas espingardas, atingiram os depósitos de gasolina situados nas asas, tendo-se desperdiçado gasolina. Ora no suposto momento da aterragem, o avião começou-lhe a cair, tendo perdido o controlo dos comandos. A sua sorte foi ter ainda espaço para aterrar, caso contrário teria falecido.

Numa noite estava no cinema Santiago, em Tete. De repente, aparece uma mensagem na tela “Todos os militares devem sair”. Isto porque a 10 min de nós havia um quartel de infantaria que estava com problemas: um morteiro (granada) rebentou e tivemos de ir apoiá-la.

Como era a tua relação com os cidadãos moçambicanos?

Eu sempre tive uma boa relação com os cidadãos moçambicanos, nunca os descriminei. Inclusivamente, para me dirigir a eles, chamava-os da seguinte forma “Ei, moçambicano”, sempre com o devido respeito.

Relativamente aos oficiais, os “bons” também os tratavam com o mesmo respeito, mas os “maus” chegavam até a pontapear os cidadãos moçambicanos que se aproximavam da unidade, não sabendo se eram ou não terroristas. Por vezes, até eram soldados africanos que nos vinham alertar para o facto de haver indivíduos suspeitos num determinado lugar, o que despoletava todo um procedimento que implicava a mobilização de um helicóptero e de uma tropa específica a fim de averiguar a situação. De destacar que estes africanos que vinham até ao nosso encontro apenas queriam em trocar os restos da nossa comida que distribuíam depois para a sua família.

Alguns militares eram completamente desumanos, sem coração. Entravam nos acampamentos das famílias moçambicanas e arrancavam os bebés de 3/4 meses dos braços das mães. Depois, espetavam-lhe facas á frente destas. Era um verdadeiro massacre. Foram tempos horríveis de uma violência extrema.

Outros militares guardavam, em frascos de álcool, partes do corpo dos inimigos- os que defendiam a sua terra. Chegaram até a levar consigo esses frascos que sei que mantêm até hoje em casa, como se fosse um troféu.

Qual o momento mais difícil que te marcou durante o tempo em que estiveste em Moçambique?

O que era mais difícil era o facto de eu estrá a dormir no meu quarto e olhar pela janela e ver os 600 depósitos de gasolina dos aviões – benzina – altamente explosiva. Mal conseguia pregar olho com a ideia que ecoava na cabeça: se tudo aquilo explodisse, morreríamos na hora. Os nossos militares, nos postos, fumavam descontraidamente perto desse aglomerado de depósitos, deitando a beata no chão, o que me assustava.

Apesar de todo o terror, chegaste a viver bons momentos?

Sim, sem dúvida. Nem tudo era mau e eram os momentos de lazer que nos davam alento e força para aguentar todo o terror vivido. Fiz parte de um conjunto musical de Rock. Eu era o viola-solo, sendo que o grupo era constituído por uma viola-ritmo, uma viola-baixo e um baterista. Nessa altura, desenvolvi muito o meu gosto musical. Vivemos bons momentos de confraternização que serviram como “escape” para aliviar a tensão.

Como foi a viagem de regresso?

Retornei ao meu país de avião da força aérea portuguesa, após o fim da minha Comissão. Ia um pouco triste, pois afeiçoei-me aos meus colegas com quem fiz amizades.

O que mais me custou foi o facto de ter de me desfazer do meu cão Dicke. Ele teve de ser morto pois os cães apenas podiam ter um tratador – após terem cumprido o tempo de serviço com o seu respetivo tratador, tinham de ser abatidos, pois não podiam ser fiéis a mais nenhuma pessoa. Ainda tentei pedir ao comandante – tenente Azevedo – e poderia trazer o meu cão, mas a resposta foi negativa: o cão, após cumprir o seu mandato, tem de ser abatido.

Lembro-me que o meu cão pressentiu que eu me ia embora: rebentou com a corrente do cadeado e dirigiu-se a mim para se despedir, no exato momento em que eu estava a subir o avião. Naquele momento, as lágrimas escorreram-me pelos olhos. Ficou para sempre na minha memória.

Como é que encontraste o país?

No fundo, cresceu mais o ultramar do que o meu próprio país que permanecia um “autentico atraso de vida”. Considero que o Terceiro mundo era o nosso próprio país.

A diferença que mais me marcou foi o facto de que quando cheguei a Portugal, já tínhamos um horário de trabalho definido, ao contrário do que acontecia antes de ir em que “tínhamos de pegar quando o sol nascia e despegar quando ele se punha”, ou seja, não tínhamos horas definidas para estar na terra, trabalhávamos de “sol a sol, mais de 12 horas por dia”.

Que traumas advieram dos tempos em que estiveste na guerra?

Bastantes. Ainda hoje sonho com o barulho das granadas e com esses tempos de conflito. Sonho muitas vezes com o rio Zambeze e com um episódio em que quase me afoguei nele.

Nos primeiros tempos após o regresso, apenas conseguia dormir cerca de 2 horas por noite e sempre tendo ao lado uma espingarda que, apesar de não estar carregada, me dava segurança.

Testemunho da minha avó, na qualidade de mulher de um ex-combatente:

Como lidaste com o tempo em que o avô esteve na guerra?

Muito mal, no geral estava sempre a rezar por ele e quando ouvia notícias de que X soldados faleceram chorava imenso, esperando sempre que nenhum deles fosse o teu avô. A mãe do teu avô também estava sempre aflita e mandava-lhe, diversas vezes, dinheiro escondido dentro dos sapatos.

Figura 1



Fig. 1 - Fotografia ilustrativa do entrevistado durante a época de serviço militar (fonte própria).

Figura 2



Fig. 2 - Fotografia ilustrativa do entrevistado durante a época de serviço militar (fonte própria).

A RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E FICÇÃO A PROPÓSITO DA OBRA UALALAPI

*A discussion about the relationship between history and fiction in reference to
Ualalapi*

AMARANTE, Natália⁷⁰, ROWLAND, Lucy⁷¹, CARDOSO, Ângela⁷², & SOARES, Luisa Castro⁷³

Resumo

Este artigo investiga a relação entre a escrita histórica e a ficção, evidenciando os paralelismos entre ambos os registos e a sua interconexão, bem como a sua manifestação em estruturas narrativas, como o romance. Com base na obra *Ualalapi* (1987), do escritor moçambicano Ungulani Ba Ka Khosa, a análise centra-se principalmente no contexto pós-colonial de Moçambique, abordando também questões mais amplas da escrita histórica, como a omissão, a oralidade, a perspetiva e a noção de uma “verdade alcançável”. A partir de uma leitura crítica de *Ualalapi*, no artigo reflete-se sobre a forma como a história é reinterpretada, como determinadas figuras são enaltecidas e faz-se uma análise crítica das narrativas históricas. Adicionalmente, discute-se como a história pode ser instrumentalizada para promover a construção de nações e moldar narrativas nacionais. Para enriquecer a discussão, são integradas pesquisas recentes de críticos literários e historiadores. Em última instância, o artigo visa demonstrar como a história é, em grande medida, uma narrativa controlada, e que a distinção entre escrita histórica e ficção é menos evidente do que pode parecer à primeira vista.

Abstract

This short essay examines the relationship between historical and fictional writing, drawing parallels on their shared reliance upon narrative. Centred on the novel *Ualalapi* (1987,) by Mozambican author Ungulani Ba Ka Khosa, the analysis is set primarily in the context of post-colonial Mozambique. It also considers broader aspects of historical writing, such as omission, oral history, perspective, and the concept of an "obtainable truth". In its discussion of *Ualalapi*, the essay critically analyses how history is retold, and how certain figures are elevated and calls for more critical engagement with historical narratives. The essay also examines how history can be manipulated to support nation-building and shape a national narrative. Alongside *Ualalapi*, more recent scholarship has been incorporated to enhance the analysis, drawing from both literary critics and historians. Ultimately, the essay seeks to show how history is in fact a controlled narrative, and that the two forms of writing are not as distinct as they may first appear.

Palavras-chave: *História controlada, Literatura moçambicana, Literatura pós-colonial, Narrativa histórica.*

Key-words: *Controlled History, Mozambican Literature, Post-colonial Literature, Historical Narrative*

Data de submissão: março 2024 | **Data de publicação:** junho 2024.

⁷⁰ MARIA NATÁLIA AMARANTE DE SOUSA PINHEIRO - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, PORTUGAL. Email: namarant@utad.pt

⁷¹ LUCY ROWLAND – Reino Unido. Email: lucyrowland12@icloud.com

⁷² ANGELA CARDOSO – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, PORTUGAL. Email: indi-visivel@hotmail.com

⁷³ MARIA LUÍSA CASTRO SOARES - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, PORTUGAL. Email: isoares@utad.pt

INTRODUÇÃO

“A História é uma ficção controlada”
Agustina Bessa-Luís.

No romance de Penelope Lively de 1987, *Tigre da Lua*, a certa altura, a personagem principal Claudia Hampton reflete:

And when you and I talk about history, we don't mean what actually happened, do we? The cosmic chaos of everywhere, all the time? We mean the tidying up of this into books, the concentration of the benign historical eye upon years and places and persons. History unravels; circumstances, following their natural inclination, prefer to remain ravelled (Lively 1987)⁷⁴.

Embora o enredo da obra de Lively partilhe pouco com o romance *Ualalapi* de Ungulani Ba Ka Khosa, esta citação parece certamente pertinente, devido à sua explicação da história. Também publicado em 1987, o romance *Ualalapi* explora muito a definição sobre o que é a história, o seu poder, como é usada e, como afirma Claudia Hampton, o que é omitido. Khosa deixou claro que, ao escrever *Ualalapi*, tinha um objetivo claro em mente, que era o de questionar a promoção de Ngungunhane, imperador do Império de Gaza de 1884-1895, pelo partido no poder, FRELIMO, como herói nacional. No entanto, o texto vai para além disso, pois Khosa não só discute a glorificação de Ngungunhane, como também põe em causa a própria história e a forma como esta é suscetível de ser manipulada por aqueles que a instrumentalizam ao serviço de determinadas ideologias. Neste sentido, Khosa cria a sua própria definição de história, muito parecida com a de Claudia Hampton, mostrando que a história não é simplesmente o passado, mas antes uma narrativa que é imposta ao passado, uma série de relatos, factos e perspectivas cuidadosamente selecionados, que um autor escolhe para alinhar ordenadamente de forma a criar um retrato específico do passado. Neste caso, estabelece paralelos com a ficção, mostrando como ambas partilham características comuns, como a narrativa, mas também questiona a possibilidade de uma “verdade única”, esbatendo ainda mais as linhas entre as duas.

⁷⁴ (Lively 1987, 6 cit., apud Cohen 1997, p. 5) Trad. port.: “E quando falamos de história, não nos referimos ao que realmente aconteceu, pois não? O caos cósmico de todo o lado, a toda a hora? Referimo-nos à sua arrumação em livros, à concentração do olhar histórico benigno em anos, lugares e pessoas. A história desvenda-se; as circunstâncias, seguindo a sua inclinação natural, preferem permanecer desvendadas”.

Este ensaio aborda, assim, a forma como *Ualalapi* questiona as semelhanças entre a história e a ficção, comparando aspetos semelhantes de cada uma, e como a história, tal como a ficção, são narrativas controladas. Khosa revela estas semelhanças ao discutir certos temas como omissão, perspetiva e verdade, mostrando verdadeiramente que, em última análise, as duas são menos distinguíveis do que pode parecer à primeira vista.

Em primeiro lugar, para uma compreensão plena do texto, é necessário discutir o contexto histórico do romance *Ualalapi*. Em 1974, no dia 7 de setembro, Moçambique conquistou a independência dos seus colonizadores portugueses, transferindo o poder para a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), que iniciou então uma transformação abrangente da antiga colónia (Bertelsen, 2018, p.76). No entanto, a FRELIMO não foi eleita e, depois de 1977, começou a caracterizar-se como um partido de vanguarda marxista-leninista sob a direção de Samora Machel, governando Moçambique como um Estado de partido único. Na década de 1980, muitos indivíduos da região sul, rotulados de “vagabundos”, foram deslocados para campos de trabalho no Norte, enquanto as mulheres solteiras, suspeitas de prostituição, foram especificamente visadas e enviadas para campos de “reeducação” (Barlet et al., 2017, p. 11). Este processo de trabalho forçado e de migração, veio a parecer não muito diferente do trabalho forçado que ocorreu sob o domínio dos colonos portugueses.

Este período envolveu também tentativas da FRELIMO para remodelar o passado da nação, criando aquilo a que Bjørn Bertelsen chamou uma “narratologia nacional” de Moçambique (Bertelsen, 2018, p.76). Após a independência, era necessário criar um sentido de Moçambicanidade⁷⁵, para que o país pudesse determinar o seu próprio sentido de identidade nacional; isto também era necessário devido à “military and political aggression from the racist, white-minority regimes in Rhodesia, South Africa, and other countries in the region and beyond” (Bertelsen, 2018, p.76)⁷⁶. A FRELIMO procurou, por isso, criar um sentido mais forte de identidade nacional em oposição a esta situação, concentrando-se em certos aspetos da literatura e da história; mais especificamente, decidiram escolher a figura de Ngungunhane - o último rei do império de Gaza, que acabou por ser capturado pelos colonizadores portugueses em 1895 - para elevar como

⁷⁵ A “Moçambicanidade” refere-se à formação de um sentido de identidade nacional que era único em Moçambique, englobando os valores fundamentais, tradições, línguas, expressões artísticas e história do país.

⁷⁶ Trad. port.: “agressão militar e política dos regimes racistas de minoria branca da Rodésia, África do Sul e de outros países da região e não só”.

herói nacional. Ngungunhane acabou por se tornar uma parte fundamental da memória coletiva e da história nacional. Assim, em 1985, para comemorar os 10 anos de independência, uma urna alegadamente contendo as cinzas do imperador foi cerimonialmente trazida para Moçambique, vinda dos Açores, onde o mesmo havia estado exilado (Barlett et al, 2017, p. 11). No entanto, o reinado de Ngungunhane foi, para muitos, um período desastroso, caracterizado por violência generalizada. O colapso do Império de Gaza e a conquista total de Moçambique pelos portugueses foi benéfica para alguns (Barlett et al., 2017, p. 13). Certos grupos, como o povo Chope, foram alvos específicos da repressão imperial, e é provável que tenham sentido alívio ao testemunhar a derrota de Ngungunhane pelas forças portuguesas. Além disso, as regiões circundantes à capital moçambicana eram tratadas como territórios subordinados, administrados por chefes de Gaza, que asseguravam a cobrança de impostos através de incursões anuais, frequentemente acompanhadas de atos de violência (Bertelsen, 2018, p. 86). Apesar de tudo isto, a FRELIMO optou por se apropriar do imperador como herói nacional de Moçambique.

Ungulani Ba Ka Khosa, tendo trabalhado nos campos de reeducação como professor de história e tendo vivido a glorificação do governo de Ngungunhane, começou a questionar o poder e a promoção do imperador através do seu romance. *Ualalapi* surgiu, assim, como uma forma de Khosa desacreditar a constante promoção de Ngungunhane, uma vez que, no romance, mostra um outro aspeto da figura e o lado violento do seu governo, retratando-o como um déspota maléfico, em vez de um herói nacional benevolente. Por exemplo, no romance, após a morte da sua tia Damboia, o imperador ordena a morte inútil de muitas pessoas, para que possam partilhar a sua dor, ordenando aos seus homens “vai por essas terras espalhar a morte e a dor. Eu quero que todos, mas todos, se compadeçam com a dor que nos atacou.” (Khosa, 2019, p. 56-57). Ao mostrar este aspeto tirânico do governo de Ngungunhane, Khosa não só o desvaloriza como um bom imperador, mas também mostra que o seu carácter é malévolo. Para além disso, ao questionar a promoção de Ngungunhane, o autor questiona também o regime da FRELIMO e as suas motivações para o promover. Existem paralelos entre os dois regimes; ambos eram autocráticos e repressivos, que obtiveram e mantiveram o poder através de meios não democráticos e muitas vezes violentos. Como Severino Ngoenha afirma, certamente que se um déspota malvado, odiado por muitos, pode ser considerado um herói nacional ao resistir à ocupação militar portuguesa, então Samora Machel também pode ser considerado um herói, apesar das pessoas o nomearem como sendo

“responsável pela violência que se instaurou no interior da FRELIMO durante a luta armada e os mortos e assassinatos que daí advieram... um ditador, com um método de governo autoritário e mesmo arbitrário” (Ngoenha, 2009, p. 14 apud Mathe 2011, p. 327). Assim, Khosa utiliza a sua capacidade de ficcionar aspetos do carácter de Ngungunhane, criando citações, como um método para interrogar as diferentes facetas da personalidade do imperador, e expõe como a história é mais parecida com uma narrativa do que inicialmente parece. Anne Sletsjõe afirma que, neste sentido, o trabalho de Khosa ajuda a mostrar o “potencial extra-literário” das obras de ficção. Afirma que “the transformation of factual history into fiction emphasizes the link between two different kinds of storytelling, or two different strategies for the distribution of historical material” (Sletsjõe, 2018, p. 157)⁷⁷. Khosa rejeita aqui os aspetos da personalidade do imperador que a FRELIMO tentou retratar, mostrando como o seu governo e carácter podem ser vistos igualmente como negativos. Assim, Khosa questiona a história que foi “selecionada”, e opta por uma perspetiva diferente, que demonstra como a história pode ser transformada numa determinada narrativa, dependendo das motivações.

O autor declarou uma vez, em entrevista, como desejava que este aspeto tirânico do carácter de Ngungunhane fosse exposto: “E foi aí que comecei a sentir a necessidade realmente de escrever para falar dessa realidade e expor o que muitas pessoas não sabiam. Achava que era importante que isso se soubesse” (Chabal, 1994, p. 310). Assim, no romance, a ficção é usada tanto para questionar os factos da história como para realçar como a história pode ser usada para um fim específico. Ao realçar os elementos negativos da personalidade de Ngungunhane através de citações do próprio, Khosa expõe as tentativas da FRELIMO de o glorificar. Geralmente, nos romances contemporâneos, “uma das principais propostas (...) é questionar e desconstruir o discurso da historiografia (...) que foi imposto pelas classes dominantes” (Soares & Silva, 2023, p.130). A ficção no romance é assim utilizada para oferecer uma visão alternativa da forma como o imperador pode ser considerado.

No seu estudo *History in Three Keys: the Boxers as Event, Experience, and Myth*, Paul A. Cohen discute o facto de a omissão ser um elemento inevitável da história. Ele afirma que:

⁷⁷ Trad. port.: “a transformação da história factual em ficção enfatiza a ligação entre dois tipos diferentes de narração, ou duas estratégias diferentes para a distribuição de material histórico”.

At the bare minimum, all historical writing, even the best of it, entails radical simplification and compression of the past; an event, such as the Boxer episode, that took several years to unfold and spread over much of North China, is transformed into a book of a few hundred pages that can be held in the hands and read from start to finish in ten hours (Cohen, 1997, p. 4)⁷⁸.

Neste excerto, embora se refira à Rebelião dos Boxers que ocorreu na China em 1900, o argumento de Cohen continua a ser válido em relação ao trabalho de Khosa. Em *Ualalapi*, Khosa também explora o que é omitido na história, mostrando a facilidade com que um acontecimento ou uma série de acontecimentos podem ser moldados numa narrativa, escolhendo o que é ou não mostrado. Por exemplo, a FRELIMO optou deliberadamente por omitir a perseguição tirânica de Ngungunhane ao povo Chope da sua imagem de herói nacional. Esta omissão estava de acordo com o seu desejo de promover um ídolo moçambicano que simbolizasse a resistência ao colonialismo português e ajudasse a fomentar um sentido de Moçambicanidade, através da interação com figuras históricas. Khosa opta por realçar este elemento omissivo da história. Ao estruturar a sua obra através de “fragmentos”, em vez de capítulos, Khosa mostra desde o início que o seu romance é fragmentado e que não contará, e é incapaz de contar, a história completa. Brincar com a ideia de omissão também permite a Khosa envolver-se na questão da verdade e, portanto, da “ficção”, uma vez que a omissão de um facto não torna uma história especificamente falsa. Por exemplo, um “fragmento” do romance intitula-se “O cerco ou fragmentos de *um* cerco” (Khosa, 2019, p.55, sublinhado nosso) é uma narrativa sobre uma batalha entre dois senhores da guerra moçambicanos e inclui a recontagem do massacre do povo Chope. A utilização do artigo definido em “O cerco”, em contraste com o artigo indefinido de “fragmentos de *um* cerco”, coloca um elevado nível de ambiguidade no capítulo. Isto alerta o leitor para o facto de, por um lado, este não ser o retrato completo do cerco, mas apenas uma parte dele, e, por outro lado, de alguns elementos poderem ser fictícios. Pode ser a representação do cerco específico que ocorreu, ou de um cerco que não ocorreu verdadeiramente. Por outro lado, o capítulo, como todos os outros, é precedido de verdadeiros relatos históricos de testemunhas, desta vez do conselheiro Correia e Lança, governador interino da Província de Moçambique. Estas pequenas

⁷⁸ Trad. port.: “No mínimo, toda a escrita histórica, mesmo a melhor, implica uma simplificação e uma compressão radicais do passado; um acontecimento, como o episódio dos Boxers, que levou vários anos a desenrolar-se e que se estendeu a grande parte do Norte da China, é transformado num livro de algumas centenas de páginas que se pode segurar nas mãos e ler do princípio ao fim em dez horas”.

citações introdutórias contradizem frequentemente o que o capítulo vai explorar, mostrando como diferentes fragmentos da história podem contradizer-se uns aos outros, cabendo ao leitor, tal como ao historiador, decifrar quais as partes que podem ou não ser “verdadeiras”.

Ao longo do livro, Khosa alude persistentemente à falta de fiabilidade da história e à forma como esta é fragmentada, com frases como a do velho que, no final, afirma: “Há pormenores que o tempo vai esboroando” (Khosa, 2019, p. 88) e “Ele repisava alguns aspetos que o meu pai esquecia e que tu omitias. E são pormenores importantes” (Khosa, 2019, p. 88). Neste sentido, no alinhamento do estudioso Paul A. Cohen, Khosa está a realçar especificamente a forma como a escrita histórica omite naturalmente grandes eventos e elementos, e como é inerentemente fragmentada. Para além disso, Moçambique, como país, baseou-se na tradição oral, o que significa que há uma grande falta de fontes primárias escritas concretas. A interpretação da história moçambicana torna-se, portanto, ainda mais difícil, uma vez que se baseia na capacidade das testemunhas oculares de se lembrarem ou parafrasearem o que foi dito. Confiar em relatos de testemunhas deixa, portanto, muito espaço para que os diálogos sejam adaptados e alterados, uma vez que a memória humana é intrinsecamente imperfeita. Isto levanta a questão do que é ficcional e do que não é, especialmente quando se trata de histórias orais, que estão muito abertas a erros de memória. Pensamos que este é um dos motivos pelos quais Khosa recorre extensivamente ao diálogo nos seus romances, pois procura refletir a falta de fiabilidade das fontes primárias moçambicanas. Quando se conta com pessoas para narrar um acontecimento, as ocorrências podem ser facilmente omitidas ou alteradas, esbatendo assim as linhas do que pode ser ficcional e verdadeiro. A história, neste sentido, é talvez uma ficção com a intenção de tentar recordar acontecimentos passados. Além disso, através desta omissão, a história pode ser manipulada e esculpida numa narrativa, tal como a literatura, com o escritor a controlar completamente o que escolhe apresentar ao leitor. Khosa procura, portanto, mostrar que existem, de facto, muitas semelhanças entre a ficção e a história e pretende sublinhar, como afirma Bjørn Bertelsen, que é essencial monitorizar e analisar o “processo de narração” (Bertelsen, 2018, p. 90). Ao considerar abertamente o seu livro como “fragmentado”, Khosa está a realçar como a história é inerentemente omissa e como essas omissões podem ser selecionadas de modo a retratar a narrativa que o autor ou o historiador desejam.

Um último aspeto de *Ualalapi* a ser abordado é a reflexão de Khosa sobre a narrativa e a perspetiva. Através da exploração de diferentes narrativas e perspetivas, o autor mostra como podem existir múltiplas verdades na história, questionando assim também se é possível alcançar uma “verdade única”, como muitas vezes se presume na história. Este elemento do seu romance é explicitamente aludido nas epígrafes iniciais, que são pequenos relatos de figuras históricas reais, como António Enes (governador interino de Moçambique), Ayres d’Ornellas (um comandante militar utilizado nas “campanhas de pacificação” para derrubar Ngnununghane) e George Liengme (um evangélico suíço que frequentava a corte de Ngnununghane). As epígrafes, extraídas de documentos históricos, passagens bíblicas, fragmentos poéticos e textos líricos completos, fornecem ao leitor aquilo a que Philip Rothwell chamou um “enquadramento extra-textual”⁷⁹ que interage dinamicamente com outras obras. Khosa utiliza estas fontes para realçar a subjetividade da história através de vários relatos e perspetivas (Barlett et al., 2017, p.14). Por exemplo, no início, o autor utiliza o relato negativo do Dr. Liengme sobre Ngungunghane para contrastar completamente com a perceção absolutamente positiva de Ayres d’Ornellas. Enquanto d’Ornellas descreve Ngnununghane como sendo “um homem alto..., sem dúvida, belo, testa ampla, olhos castanhos e inteligentes e um certo ar de grandeza e superioridade” (Khosa, 2019, p.7), o relato do Dr. Liengme contradiz completamente este facto, descrevendo o imperador como “Um ébrio inveterado.... Era medonho de ver com os olhos vermelhos, a face tumefacta” (Khosa, 2019, p.7). Os dois relatos pintam uma imagem completamente oposta de Ngnungunghane, o que leva o leitor a interrogar-se sobre qual poderá ser a verdade. Isto é ainda mais evidente quando descrevem o seu temperamento, com D’Ornellas a descrever o imperador como tendo “uma argumentação lúcida e lógica...” (Khosa, 2019, p. 7), enquanto o Dr. Liengme descreve a sua “expressão bestial que se tornava diabólica, horrenda, quando nesses momentos se encolerizava” (Khosa, 2019, p 7). O leitor fica, portanto, sem saber em que relato sobre Ngnungunghane deverá acreditar, ou qual deles é “verdadeiro”, e se o Imperador era calmo e lógico, ou precipitado e agressivo. Ao apresentar estes dois relatos, Khosa mostra ainda que, na história, não há de facto uma perspetiva específica que seja mais real do que a outra, e que ambas têm igual validade, esbatendo ainda mais as linhas entre o que pode ser considerado “verdadeiro” e “ficcional”, como afirma Rothwell, na introdução do romance: “The result (of *Ualalapi*)

⁷⁹ Expressão original do autor: “extra-textual framework”.

is not a true account of Ngnununghane- as no such thing can exist” (Rothwell, 2017, p. 15). De facto, Khosa talvez não tenha apenas a intenção de mostrar Ngnununghane como um imperador terrível, mas também que não é possível chegar a uma verdade sobre Ngnununghane. Ao mostrar como os relatos históricos se podem contradizer tão facilmente, e ao mostrar como é simples omitir perspectivas alternativas na história, Khosa mostra como a história está aberta a ser adaptada e alterada por aqueles que a querem moldar. Por conseguinte, encoraja o leitor a olhar criticamente para a história que muitas vezes toma por garantida.

CONCLUSÃO

Em conclusão, *Ualalapi* funciona como uma interrogação sobre o significado do que é a história e a sua relação com a ficção. Ao longo do romance, Khosa esbate persistentemente as linhas que separam as partes históricas das ficcionais, de modo a que o leitor fique sem saber e a adivinhar. Ao fazê-lo, Khosa encoraja o leitor a questionar o significado da história e pede-lhe que interrogue as histórias que possa ter tomado pelo seu valor facial. Khosa retrata a história como multifacetada, devido à abundância de narrativas e perspectivas disponíveis, e como, ao seleccionar as perspectivas a retratar, um historiador ou autor é facilmente capaz de manipular a história em benefício da sua própria causa. Além disso, através de *Ualalapi*, discute o papel da omissão na história, mostrando como a história é inerentemente fragmentada e que é impossível para um historiador escrever um relato completo devido à falta de fontes e de tempo disponível. No entanto, também mostra como a omissão é outra forma de as pessoas poderem distorcer e utilizar a história para promover uma determinada narrativa de eleição. Em Moçambique, na década de 1980, sob o regime da FRELIMO, isto tornou-se particularmente importante, uma vez que a promoção de Ngnununghane como herói nacional era altamente problemática e tinha por detrás um raciocínio preocupante. Por isso, Khosa escreveu *Ualalapi* para encorajar o público leitor a ter um olhar crítico sobre o regime da FRELIMO e os heróis que este escolheu promover.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ba Ka Khosa, U. (1994). Interview by Patrick Chabal. In P. Chabal (Ed.), *Vozes moçambicanas: Literatura e nacionalidade* (p. 310). Lisbon, Portugal: Vega.
- Ba Ka Khosa, U. (2017). *Ualalapi* (R. Bartlett & I. de Oliveira, Trans.; P. Rothwell, Intro.). Dartmouth, MA: Tagus Press.
- Ba Ka Khosa, U. (2019). *Ualalapi* (5ª ed.). Maputo, Moçambique: Alcance Editores.
- Bertelsen, B. E. (2018). From celebrating female emancipation to emplacing Emperor Ngungunyane: Remoulding the past in Mozambican national narratology. In *Mozambique on the move* (Vol. 21, pp. 76–95). United States: Brill.
- Cohen, P. A. (1997). *History in three keys: The Boxers as event, experience, and myth*. New York, NY: Columbia University Press.
- Mathe, A. (2011). Samora em diálogo com Ngungunhane: A metáfora dessacralizadora da figura do herói em Ualalapi. *Forma Breve*, 12, 319-328.
- Sletsjøe, A. (2018). Dialogues with the past—and with the future: Ualalapi and Jerusalém. In S. P. Khan, M. P. Meneses, & B. E. Bertelsen (Eds.), *Mozambique on the move: Challenges and reflections* (pp. 153–168). Leiden, Netherlands: Brill.
- Soares, M. L. C., & Silva, J. M. (2023). O insólito em Memorial do convento de José Saramago. *Revista de Letras UTAD / Estudos Literários*, 1(6), 121-135. Disponível em <https://revistadeletras.utad.pt/index.php/revistadeletras/article/view/346/207>

**AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DO COLÉGIO Nº 228 DO CHIWECA
SOBRE O PAPEL DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NO
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE⁸⁰**

*The Perceptions of Teachers at College nº 228 do Chiweca on the Role of the
Pedagogical Supervisor in Teacher Professional Development*

DOMINGOS, Elisa⁸¹, GOMES, Maria⁸², FUTU, Xavier⁸³, JOÃO, Basília⁸⁴

Resumo

O presente artigo tem como tema, as percepções de professores do Colégio nº 228 do Chiweca, sobre o papel do Supervisor Pedagógico no Desenvolvimento profissional Docente, formulou-se o seguinte objectivo geral: Compreender a percepção dos professores do Colégio nº 228 do Chiweca sobre o papel do Supervisor Pedagógico no Desenvolvimento Profissional Docente. Objectivos específicos: Identificar os fundamentos teóricos que sustentam o papel do Supervisor Pedagógico no Desenvolvimento Profissional Docente. Determinar a importância do papel do Supervisor Pedagógico. Elaborar propostas de um conjunto de acções para ajudar na implementação do papel do Supervisor Pedagógica no Desenvolvimento Profissional Docente. Utilizamos métodos, teórico, empíricos e trata de um estudo qualitativo realizado através de entrevistas junto de vinte professores e três inspectores da Educação. A análise e discussão. Chegamos a conclusão que é importante a implementação da função do supervisor pedagógico para contribuir no desenvolvimento profissional dos professores e elevar o nível de aprendizagem dos alunos.

Abstract

This article focuses on the perceptions of teachers at Chiweca School No. 228 regarding the role of the Pedagogical Supervisor in Teacher Professional Development. The following general objective was formulated: To understand the perceptions of teachers at Chiweca School No. 228 regarding the role of the Pedagogical Supervisor in Teacher Professional Development. Specific objectives: To identify the theoretical foundations that support the role of the Pedagogical Supervisor in Teacher Professional Development. To determine the importance of the Pedagogical Supervisor's role. To develop proposals for a set of actions to help implement the Pedagogical Supervisor's role in Teacher Professional Development. We used theoretical and empirical methods, and this is a qualitative study conducted through interviews with twenty teachers and three education inspectors. Analysis and discussion were followed. We concluded that implementing the Pedagogical Supervisor role is important to contribute to teacher professional development and raise student learning levels.

Palavras-chave: *Supervisão Pedagógica; Desempenho; Desenvolvimento Profissional do docente.*

Key-words: *Pedagogical Supervision; Performance; Teacher Professional Development.*

Data de submissão: julho de 2024 | **Data de publicação:** setembro 2024.

⁸⁰ Artigo padronizado, formatado, colocado no template pela equipa de voluntários da MUNDIS – Associação Cívica de Formação e Cultura. <https://www.mundiseventos.pt/>

⁸¹ ELISA NZUZI PAULINA DOMINGOS – Instituto Superior de Ciências da Educação. ANGOLA. E-mail: elizinadomingos@yahoo.com.br

⁸² MARIA AUGUSTA CÉSAR NOBRE GOMES - Instituto Superior de Ciências da Educação. ANGOLA. E-mail: gomesnobre@hotmail.com

⁸³ XAVIER ALFREDO DA SILVA FUTU - Instituto Superior de Ciências da Educação. ANGOLA. E-mail: xasfutu@yahoo.com.br

⁸⁴ BASÍLIA NSIMBA PAULINA DOMINGOS JOÃO - Instituto Superior de Ciências da Educação. ANGOLA. E-mail: basiliajoao551@gmail.com

INTRODUÇÃO

É importante que todas as pessoas recebam uma educação que contribua para que possam sentir-se realizados no futuro. A família, considerada por muitos como a estrutura social mais coesa, deve garantir por meio de acções, que seus filhos ou educandos recebam conhecimentos que necessitam através da instrução e ensino. É nesta perspectiva que surge a supervisão pedagógica, para ajudar os professores as superarem diversas dificuldades apresentadas durante o processo de ensino e aprendizagem.

Em Portugal, a Supervisão emergiu nos finais do século XX e no início do século XXI designada como “Orientação da Prática Pedagógica”. De acordo com Alarcão e Tavares (2003, p.3) a “Supervisão era uma designação que, na língua portuguesa, evocava (e de certo modo ainda evoca) conotação de poder e de relacionamento sócio-profissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas”. Para os mesmos autores, em 1987, a função de Supervisão das práticas pedagógicas era orientada apenas para os professores de formação inicial. A partir da década de 90, teve uma evolução, que até os portugueses foram “aculturando a designação e distinguem hoje os dois sentidos que a língua portuguesa atribui ao termo” fiscalização e orientação (Alarcão & Tavares, 2003, p.4). Assim, o supervisor não é só o professor que orienta o estagiário no final da sua formação inicial; é também o professor que avalia o desempenho dos colegas. Na sequência do referido, a função do supervisor pedagógico é uma tarefa muito importante, que em muitos países desenvolvidos, é desempenhado para proporcionar a boa qualidade de ensino na educação.

Com base nesta reflexão, focalizando a realidade concreta de Angola, o termo é bastante novo. O país está preocupado em melhorar a qualidade de ensino-aprendizagem, e muito tem discutido sobre a questão e sobre o papel da supervisão. Neste momento e em complemento do papel de inspector, o Ministério de Educação Angolano e, em particular, o Instituto Nacional de Formação de Quadros sente necessidade de implementar a supervisão pedagógica com o objectivo de desenvolver competências e experiências nos professores promotoras do desenvolvimento dos próprios alunos.

De acordo com o propósito das políticas nacionais de educação em Angola, a supervisão pedagógica deve fazer parte de todo sistema educativo, para garantir melhoria, na qualidade do ensino de um determinado país. Nessa perspectiva, o papel da supervisão pedagógica no sistema nacional, vai concorrer para melhorar a profissionalização docente. De acordo com a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino angolano, Lei

nº 17/16 de 7 de Outubro, no nº 1 do artigo 116, a supervisão pedagógica “consiste no controlo, acompanhamento, apoio didáctico, pedagógico e técnico a todos os processos educativos e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista os objectivos para cada subsistema de ensino, estabelecidos na presente Lei”.

A supervisão é assim o processo na qual o professor é acompanhado, orientado e avaliado por um profissional mais capacitado e experiente no processo de ensino aprendizagem. Portanto ao implementar essa nova política educativa, ajudar-se-á a formar quadros competentes, capazes de solucionar os problemas encontrados e apresentados no decorrer das suas actividades.

Portanto, a supervisão pedagógica em Angola “deve ter uma sustentação metodológica clara, baseada no desenvolvimento das competências técnicas, não pode ser desenvolvida no vazio ou com referenciais técnico-pedagógicos ambíguos ou muito gerais” (Araya et. al., 2011, p.8).

É importante que haja essa implementação no processo de ensino - aprendizagem, isto porque vai contribuir bastante na formação integral dos professores, com os métodos e técnicas bem aplicados, orientados pelo supervisor, um indivíduo competente e experiente na área de formação de quadros. Desta forma, o Ministério da Educação não terá tanta preocupação. Portanto, deve-se atribuir a responsabilidade ao supervisor de orientar e avaliar a realidade do trabalho docente nas escolas.

O presente estudo procura compreender as percepções de professores sobre o papel do Supervisor Pedagógico no desenvolvimento profissional docente. Este é um tema muito pertinente e actual em Angola pela necessidade que estes contextos têm da figura do Supervisor Pedagógico e seu papel no desenvolvimento profissional docente. Neste momento prevalece apenas a figura do inspector e a acção de fiscalização e avaliação. Importa, por isso, conhecer as percepções que agentes chaves do processo ensino-aprendizagem, tem sobre este profissional de forma a favorecer a implementação do próprio processo de supervisão. Portanto, o conjunto de insuficiências que significaram a situação problemática mobilizadora da pesquisa que se resume no presente artigo, conduziu à definição do seguinte problema de investigação: Que percepção têm os professores do Colégio Nº 228 do Chiweka sobre o papel do supervisor pedagógico no Desenvolvimento profissional docente? Na observância da inexistência da figura do supervisor pedagógico no território provincial de Cabinda, porém, apenas a do inspector escolar, pretende-se, aos propósitos da decorrente pesquisa de artigo como objectivo

geral: Compreender a percepção dos professores do Colégio N° 228 do Chiweka sobre o papel do supervisor pedagógico no Desenvolvimento profissional docente. Objectivo especifica: Identificar os fundamentos teóricos que sustentam o papel do Supervisor Pedagógico no Desenvolvimento Profissional Docente; Determinar da importância do papel do Supervisor Pedagógico; elaborar propostas de um conjunto de acções para ajudar na implementação do papel do Supervisor Pedagógica no Desenvolvimento Profissional Docente.

1. DESENVOLVIMENTO

A Supervisão Pedagógica é uma temática muito recente em Angola e visa a melhorar a qualidade do ensino nas instituições educativas.

Para Stones 1984 citado por Jerónimo e colaboradores (2007, p. 6) etimologicamente a Supervisão é uma “Super Visão” que significa ter visão holístico para as actividades profissional do professor. Em primeiro lugar, alguém com *super-visão* teria de possuir uma visão apurada para ver o que acontece na sala de aula. Depois necessitaria de **introvisão** para compreender o significado do que lá acontece, **antevisão** para ver o que poderia estar a acontecer, **retrovisão** para ver o que deveria ter acontecido mas não aconteceu e **segunda visão** para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido mas não aconteceu. Na perspectiva do supervisor proporciona conhecimentos suficientes para os professores poderem ensinar a aprender e a desenvolver competências dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Neste âmbito, a supervisão pedagógica é uma actividade em que o supervisor vai orientar, avaliar, instruir e conduzir um supervisionado ou uma equipa para um determinado objectivo que é melhorar as qualidades educativas do professor.

No entanto, o supervisor, no momento de exercer as suas actividades, deve assim estar com o conhecimento do contexto escolar e da sala e exigir ou orientar as tarefas mais ajustadas. E por outro lado deve haver uma interação partilhada na construção do conhecimento entre o supervisor, o formando e o próprio aluno para a melhor qualidade do ensino.

Para Alarcão e Tavares (2003, p. 16) a supervisão é “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

A Supervisão é assim vista como uma acção de práticas que visa melhorar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, com finalidade de aumentar os conhecimentos dos profissionais da educação. É um processo de acompanhamento do trabalho prático a ser realizado pelo professor sob orientação de um profissional experiente e qualificado, para um determinado objetivo no processo de ensino - aprendizagem. Uma “atividade de cooperação claramente organizada, destinada a melhorar o ensino pela inspiração, o encorajamento e, se necessário, a reorientação ou mesmo rescisão do trabalho docente” (Nevill & Garman citado por Mesquita & Roldão, 2017, p.55).

Na perspetiva do Sá-Chaves (2011, p. 75) é “um processo mediador nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do formando e do supervisor, podendo de acordo com a natureza da interação criada, ser facilitado ou inibido”. Para Alarcão e Canha (2013, p. 19) “um processo de acompanhamento de uma atividade através de processo de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente”. E segundo Formosinho (2002, p. 116) “é um processo sistemático em que uma candidata a educadora recebe apoio, suporte e orientação de uma educadora mais experiente e especializada para fazer a sua aprendizagem profissional, em diálogo-comunicação com a instituição em que a aluna de práticas se está a formar e com uma abertura deliberada à comunidade e à cultura envolventes”.

Na sequência do referido, a Supervisão será e continuará a ser individual e colaborativa, que poderá contribuir na melhoria da qualidade do ensino e mudança, visando a finalidade prática dos professores envolvidos, para dirigir a reflexão no contexto do seu desenvolvimento pessoal e profissional. É nesta perspetiva que o supervisor pedagógico é aquele elemento que controla o trabalho do professor, acompanha, dirige, orienta e coordena, o professor em todas as suas ações pedagógicas e em caso de dificuldade, o supervisor está ali para auxiliar e ajudar na aprendizagem do aluno. Segundo Amaral, Moreira, e Ribeiro (1996, p. 97), o “supervisor é o facilitador da reflexão, consciencializando o formando da sua atuação, ajudando-o a identificar problemas e a planificar estratégias de resolução dos mesmos, numa base de colegialidade que enquadra o formando como pessoa capaz de tomar a seu cargo a responsabilidade pelas decisões que afetam a sua prática profissional”. E como base nesta reflexão, o

supervisor é um indivíduo dotado de conhecimento e experiências adequadas e suficientes para ajudar, os professores no exercício das suas funções.

De um modo geral, podemos também dizer que a supervisão é vista como um meio ou recurso de apoio para identificar as problemáticas constatadas no processo de ensino e aprendizagem, e para que “este processo apoie e estimule cada um a progredir e a criar o seu estilo pessoal de intervenção é fundamental que as interações se desenvolvam num ambiente de confiança e de interajuda afectiva e cognitivamente estimulante” (Alarcão, 1991, Oliveira, 1996 citado por Sá-Chaves 2011, p.75).

A Supervisão Pedagógica promove, desta forma, a melhoria por parte dos professores, garantido o desenvolvimento das estratégias no processo educativo, pois, é essencial que se preparem os docentes para agirem como profissionais competentes com o intuito de mudarem os serviços da educação numa perspectiva mais justa, que possa corresponder com as expectativas da comunidade escolar. Assim Castilho e Sá (2015, p. 3), acrescenta que a Supervisão Pedagógica “liga-se ao processo de aprendizagem e a melhoria das práticas num contexto de aprendizagem ao longo da vida, contribuindo para crescimento pessoal e profissional do professor, para aquisição e reciclagem de conhecimentos de carácter teórico-prático a melhoria da qualidade na educação”.

Na visão de Gaspar, Seabra e Neves (2012, p. 34), a “Supervisão Pedagógica é entendida como um contributo para a melhoria, não apenas do desempenho profissional de indivíduos, mas também do desenvolvimento qualitativo da escola, num contexto de interações, estimulando o potencial de cada uma para o desenvolvimento coletivo da escola enquanto organização, com vista ao cumprimento dos seus objetivos”.

Neste contexto a Supervisão Pedagógica é um processo bilateral, em que o Supervisor e o professor são elementos fulcrais e responsáveis pelas tarefas que lhe são exigidas, no âmbito de promover mudanças em toda a estrutura da escola. É neste sentido, que ambos estão a contribuir necessariamente para a transformação da escola, com os planos estratégicos, para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Assim, Oliveira (2011, p. 1), salienta que o Supervisor é “responsável em atuar com o grupo de educadores coordenando e promovendo reflexão no sentido da construção de uma competência docente coletiva”.

Na ótica do Alarcão (2005, p. 64) a “Supervisão é uma actividade cuja finalidade visa o desenvolvimento profissional dos professores, na sua dimensão de conhecimento e de acção, desde uma situação pré-profissional até uma situação de acompanhamento no exercício da profissão e na inserção na vida da escola”. Neste sentido, a Supervisão Pedagógica, deixou de ser uma ação praticada somente para os professores em formação inicial e estendeu-se para todo o processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de ajudar a melhorar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Desta forma, “torna a ação mais consciente, deliberada e suscetível a mudança, contribuindo para a fórmula de soluções técnicas e universais para os problemas que se colocam” (Schon 2000 citado por Castilho & Meira, 2015, p.2). Neste contexto, é essencial que o supervisor analise contextualize e construa com o professor as estratégias e ferramentas necessárias ao sucesso e eficácia escolar.

Segundo o Alarcão (2001) citado por Gaspar, Seabra e Neves (2012, p. 33), o professor já não pode ser formado apenas no isolamento da sua sala ou da sua turma “(...) ele é membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada”.

Para Holloway (1995) citado por Mesquita e Roldão (2017, p. 55), a supervisão “é uma oportunidade para os estudantes captarem a essência do processo psicoterapêutico, devendo estes ter a percepção de como esse processo é articulado e modelado pelo supervisor para o poderem recriar na relação de aconselhamento”.

2. FUNÇÃO E COMPETÊNCIAS DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO

O supervisor Pedagógico é, portanto, o indivíduo que tem maior experiência e é capaz de proporcionar o desenvolvimento profissional do professor. Tem a função de dirigir, orientar, conduzir e avaliar os professores no desenvolvimento pessoal e profissional, influenciando indiretamente o próprio desenvolvimento dos alunos. Entretanto, as funções do supervisor “devem-se concentrar na gestão das aprendizagens e das pessoas integrada no espírito definido pelas políticas para a qual este deve ter contribuído, sem ser, todavia, o responsável principal” (Alarcão 2002, p.233). O mesmo diz ainda que a função principal do supervisor “consiste em fomentar ou apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutam num desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e

funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem” (*ibidem*). Nesta perspetiva, a função do supervisor, visa coordenar, auxiliar, orientar, avaliar colaborar e apoiar o professor no desempenho das suas ações. Ainda de acordo com o mesmo autor, o supervisor poderá assumir o papel de agente de desenvolvimento de pessoas, de profissionais e de organizações. De facto, o ato de ensinar o professor faz com que o supervisor interceda em ajudar a compreender os problemas, que interferem no processo de ensino e aprendizagem, pois, com esses efeitos é fundamental que o supervisor procure estar atento a que diz respeito as necessidades formativas do professor, bem como as suas motivações, capacidades e competência pessoal e profissional, de forma a ajustar as suas intervenções de informação, com a perspetiva de ajudar o formando a progredir na carreira, para aceder ao saber, saber fazer e um saber ser, necessários por uma interferência contextualizada e é possível através de um pensamento muito bem organizado e construtivo (Sá-Chaves, 2011).

Na opinião do Harris (2002, p. 165), a função do supervisor, para o desenvolvimento profissional tem pelo menos três ênfases diferentes: “(1) promover práticas eficazes de ensino; (2) proporcionar crescimento pessoal e profissional contínuo; (3) mudar o carácter da escola e do ensino”. Desta forma, o papel do Supervisor é de “ajudar a refletir sobre a prática pedagógica do supervisando, com a finalidade de progredir e, conseqüentemente, melhorar a aprendizagem” (Marques, 2008, p.47). Para Alarcão e Tavares (2003, p.59) a função do Supervisor “consiste em ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais”. Para que haja interligação neste caso, o professor deve cooperar com o supervisor de modo a compreender as estratégias que vai aplicar para que o aluno possa aprender melhor o contexto e os objetivos que pretende alcançar.

Na sequência do referido facilmente se compreende que no desempenho do seu papel de supervisor, este profissional deverá munir-se de competências e técnicas capazes de ajudar os membros do coletivo da escola a refletir sobre a qualidade do ensino.

Na sequência do referido, Alarcão e Tavares (2003, p. 29) referem que à “semelhança do que acontece entre o professor e os alunos, também o supervisor tem por missão ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, ensiná-lo a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver os problemas que a atuação docente lhe apresenta e também ele deve fazê-lo num clima de encorajamento”. De facto, o supervisor, tal como o professor junto do aluno, deve ajudar a superar as

dificuldades que encontram dentro da sala de aula, encorajar a investigar mais e ensinar algumas estratégias como solucionar as problemáticas apresentadas nas práticas pedagógicas. De igual modo é importante que este processo ocorra numa boa relação interpessoal entre o supervisor e o professor para facilitar a ação deste, junto dos próprios alunos. Com esta interligação entre ambos, poderá se formar professores competentes, com intuito de procurarem “as melhores técnicas para cativar os alunos para o estudo e que nunca desistem” e serão professores que terão a preocupação de investigarem “por todos os meios, manter-se actualizados” (Cardoso, 2013, p. 59).

para o aperfeiçoamento do corpo docente, na perspetiva de promover um ensino de qualidade. Para tal, o supervisor deve ajudar os professores a mudar as estratégias do ensino acompanhando a evolução do sistema educativo.

Para implementar um processo de supervisão promotor de desenvolvimento profissional, é preciso formar homens capazes de responder aos desafios face as práticas de ensino. Um bom supervisor, experiente, prático é aquele que saberá transmitir as técnicas e as metodologias na orientação de práticas pedagógicas e para tal precisa também ele que lhe sejam proporcionadas situações de formação que lhe permita ter as competências necessárias para agir numa escola que deve acompanhar ou mesmo antecipar as mudanças da sociedade (Marques, 2008). É igualmente importante que a sua prática seja acompanhada, facilitadora, colaborativa, interativa, avaliativa e reflexiva e que tenha como objetivo contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional do candidato a professor, com um quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências, que possam ajudar a confrontar no sucesso da sua evolução, de cada ato educativo (Sá-Chaves, 2011).

De acordo com Oliveira (2011), a sua importância dentro da escola é na verdade, por ele ser, o agente articulador, mediador, auxiliador e incentivador, da interação entre professores, alunos, diretores e pais e encarregados de educação, impedindo algumas ocorrências, que possivelmente possam vir estragar o bom funcionamento do processo de ensino e aprendizagem.

A Supervisão na formação do professor reflexivo é uma prática que exige muito conhecimento da realidade, visando a compreensão e a construção de respostas aos grandes desafios atuais do processo educativo (Gaspar, Seabra & Neves, 2012). É nesta perspetiva, que o supervisor emerge como um grande líder que visa o aperfeiçoamento do corpo docente, garantindo a qualidade na formação. No entanto, poderá também

construir pela dedicação e paciência, por saber ouvir os profissionais na qual orienta, pela capacidade de corrigir os erros cometidos durante as práticas pedagógicas. Neste sentido a Supervisão pedagógica tem a função de apoiar, avaliar, questionar, desafiar, motivar e despertar no professor um interesse maior na profissão que exerce, com intenção de promover mudanças.

No processo de supervisão da prática pedagógica “admitem e valorizam a capacidade crítica e de intervenção criativa dos sujeitos em formação e ainda a natureza incerta, instável e indeterminada dos problemas e situações educativas, pelo que se constituem, em nosso entender, como elemento fundamental na pretensão de qualidade das experiências educativas a proporcionar na educação pré-escolar” (Sá-Chaves, 2011, p. 74). Neste processo de supervisão quando a perspectiva é a reflexão-na-ação, coloca-se o supervisor como um líder, e tendo o controlo de tudo durante as atividades pedagógicas, observando, orientando, avaliando e coordenando todo o processo, pois, a grande tarefa deste grande líder é de “ajudar o supervisionado no desenvolvimento de metas e tarefas relacionadas com a autoavaliação, para fornecer feedback, mais concretamente sobre os objetivos, a realização e a preparação de atividades para novos públicos” (Mesquita & Roldão, 2017, p.84).

3. SUPERVISÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

A Supervisão no desenvolvimento profissional dos professores é um dos modelos que proporciona um ensino de qualidade nas escolas, embora este paradigma esteja a ser revisto criticamente por vários académicos, pois, é uma prática que promove melhoramento no processo de ensino e aprendizagem. O desenvolvimento profissional do professor é, portanto, um processo através do qual procura adquirir e aperfeiçoar, os conhecimentos, competências, atitudes e capacidades no exercício da sua prática pedagógica. Assim, de acordo com Sá-Chaves (2011, p. 74), “a formação dos professores e de educadores deve permitir-lhes desenvolver capacidades e atitudes facilitadoras do recurso à teoria, não de forma cega ou acrítica, mas que os ajude a questionarem-se sobre ela, de modo a mobilizá-la ou rejeitá-la de forma consciente e de acordo com as situações concretas”.

4. METODOLOGIA

O estudo que aqui se apresenta foi desenvolvido no Colégio nº 228 do Chiweca, e tem como objetivo compreender as percepções de professores desta instituição sobre o papel do supervisor pedagógico no desenvolvimento profissional docente. Na província de Cabinda não existe a figura de Supervisor, apenas a do Inspetor, e estudos, como este, poderão dar contributo importante na compreensão do fenómeno, hoje tão valorizado no país, e favorecer a implementação do próprio processo de supervisão.

Neste trabalho optamos por uma abordagem qualitativa no sentido de compreender os fenómenos já existentes. Para Coutinho (2013), a perspectiva qualitativa não se centra exclusivamente nos comportamentos, mas procura investigar ideias, descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo. Nesta perspectiva o método qualitativo é utilizado para compreender os fenómenos naturais.

4.1.Contexto de estudo e sujeitos participantes

O estudo foi realizado na escola secundária do 1º ciclo de Chiweca, instituição do estado localizada no Bairro 1º de Maio, na zona de Chiweca-Cabinda. Na investigação que aqui apresentamos participaram vinte (20) professores deste mesmo contexto e três (3) Inspetores da Secretaria Provincial da Educação Ciência e Tecnologia – Inspeção da Educação de Cabinda.

Todos os professores da instituição foram contactados e os que participaram nesta investigação são os que revelaram disponibilidade para o fazer o que muitas vezes está associado também as suas competências sociais.

4.2.Instrumentos da pesquisa

A entrevista é o instrumento privilegiado no desenvolvimento deste trabalho. Para Afonso (2014, p.104), a entrevista “consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face, por intermédio do telefone ou de meio informáticos”.

Para o desenvolvimento deste estudo, optamos pela entrevista semiestruturada, pois, em ciências da educação é viável optar por estas estratégias, para recolher a informação mais aprofundada do entrevistado. Como refere Afonso (2014, p. 105), as entrevistas semiestruturada “são conduzidas a partir de um guião que constitui o instrumento de gestão da entrevista. O guião deve ser construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação”.

Nesta investigação utilizamos dois guiões de entrevista: um aplicado aos professores da Escola do Ensino Secundário do colégio nº228, para compreender as perceções dos professores sobre o papel do Supervisor pedagógico na profissionalização docente; e um outro dirigido aos inspetores da Educação, com a mesma intenção.

4.3. Análise e discussão dos resultados

De acordo Mesquita e Roldão (2017), salientam que a tarefa do supervisor será de ajudar o supervisionado no desenvolvimento de metas e tarefas relacionadas com a autoavaliação, para fornecer feedback, mais concretamente sobre os objetivos, a realização e a preparação de atividades (p.84). Relativamente aos dados recolhidos neste estudo, os protagonistas tanto os professores como os inspetores, afirmam que o papel do Supervisor Pedagógico é um elemento que controla, coordena, orienta e avaliam os professores nos exercícios das suas atividades, para poderem melhorar e superar as dificuldades e as falhas constatadas no processo de ensino e aprendizagem; e é de um metodólogo, amigo do professor; dar apoio didático, pedagógico ao professor para corrigir eventuais desvios no processo de ensino e aprendizagem. Alarcão e Roldão 2008 citado por Moreira (2015, p. 53), a Supervisão Pedagógica é vista como uma “ ação de acompanhamento da atividade geralmente (pré) profissional ou institucional (contextualizada e realizada por pessoas) com uma intencionalidade orientadora, formativa, transformadora, desenvolvimentista assente numa metodologia de natureza reflexiva, colaborativa e capacitante”.

Na visão do Pajak 1989 citado por Harris (2002, p. 148), sobre a importância do papel do Supervisor pedagógico “presume que têm alguma relevância para a prática da supervisão” o supervisor sendo um agente “perito ou especialistas numa determinada matéria ligados ao desenvolvimento curricular, treinadores, auxiliares, agentes de mudanças, conselheiros, facilitadores, fornecedores de materiais, coordenadores do processo de grupo, monitores, avaliadores e organizadores”, e na opinião dos nossos

entrevistados relatam que o surgimento dessa figura muita coisa vai melhorar, a responsabilidades por parte dos professores, porque existem professores que chegam tarde nas escolas, entram na sala de aula sem o plano de aula, professores com seres dificuldades na organização dos conteúdos que pretende lecionar, inexperientes com seres dificuldades na profissão e isso afeta quem quer aprender que é o caso do próprio aluno: a formação inicial dos professores não é suficiente para garantir as competências e habilidades dos professores; os professores precisam de ser acompanhados, orientados, coordenados, bem como superar os professores recém-enquadrados; a obra humana não é perfeita precisa de aprender sempre, o apoio metodológico e o apoio pedagógico que terão será uma troca de experiência muito importante: porque prima-se pela qualidade; as debilidades constatadas na aprendizagem dos alunos justifica a falta dessa figura nas escolas. Sobre as competências de um Supervisor Pedagógico na sua maioria salientam, que o Supervisor deve ser paciente, amigo, parceiro, companheiro, conselheiro, mediador, moderador, ter boas relações com os professores, munir de competências pedagógicas, didáticas, metodológicas, administrativas, comunicativas, avaliativas, de orientar, coordenar e ter todas competências possíveis de ajudar os professores e os técnicos do processo educativo. Para Blase e Anderson 1995 citado por Marques (2008, pp. 52-53), as competências de um líder são “(...) demonstração de confiança nos professores (associada às acções do professor individualmente), desenvolvimento de estruturas de gestão partilhada (...), encorajamento e auscultação da participação individual (ouvir as palavras e os sentimentos dos professores, valorizando a sua opinião, criando ambientes não ameaçadores); estimular a autonomia individual do professor (que os professores se sintam em controlo nos assuntos da sala de aula); encorajar a inovação (criatividade/correr riscos); dar recompensas (através do elogio e do reconhecimento das dificuldades do dia-a-dia); Dar apoio (oportunidades de desenvolvimento profissional do pessoal docente, determinado pelos professores, disponibilidade de tempo, de materiais, de recursos financeiros, ajuda na resolução de problemas pessoais e profissionais) ”.

Quanto aos contributos do papel do Supervisor pedagógico, na perspectiva do Oliveira 2001 citado por Marques (2008, p. 45), atribuição do Supervisor é “encorajar no âmbito do relacionamento interpessoal e em estreita relação com a função de sugestão, o encorajamento assume um papel inestimável na relação de supervisão, a sua carga afectiva influência de modo significativo, o equilíbrio emocional do professor, assim como a sua postura global face ao processo de formação profissional”. De acordo aos

entrevistados tanto os professores como os inspetores afirmam que, o Supervisor Pedagógico, participam na escola, ajuda na colaboração dos planos curriculares, dos horários para se evitar possível choque entre um e outros, ajuda os gestores das escolas a administrar bem a gestão escolar de modo a corresponder com as expectativas de quem solicita; reveste-se de ferramentas próprias, métodos, técnicas e critérios de avaliação; ajuda-lo a ter mais competências e perícias pedagógicas, superação constante do professor, dando ações de formação continua, refrescamento, seminário.

Para Alarcão (2005, p. 66), “a gestão de situações formativas, no contexto da supervisão, implica capacidades humanas e técnico-profissionais específicas”, a autora acrescenta ainda que a função do supervisor, requer um bom desempenho por parte do profissional, pois, pressupõe uns pré-requisitos na área de formação especializada, para que possa atuar com responsabilidade e rigor no campo educativo. Entretanto, na opinião dos nossos participantes quer os professores, como os inspetores, no que diz respeito a ação promotora do papel do Supervisor Pedagógico, os entrevistados salientam que o Ministério da Educação e o próprio estado, poderiam criar formas para implementar e preparar homens, com uma formação na área de supervisão, capazes de corresponder com as exigências da comunidades escolar; depois serem distribuídos nas escolas; abre-se concurso público para admissão na função deste supervisor e depois criarem condições nas escolas para que eles possam trabalhar; apresentar a proposta no Ministério da Educação, sobre a importância dessa grande figura nas escolas. Entretanto, no que se refere a ação de colaboração, para que essa figura existisse, os nossos entrevistados salientam que colaborariam, na ideia de selecionar alguns professores mais antigos e experientes, para dar formação e estarem devidamente preparado; realizar palestras de sensibilização no sentido de apelar ao governo que olhasse na figura, como um parceiro direito; consciencializar a sociedade através da envolvente comunidade da escola, que o supervisor pedagógico é uma figura social de desempenho específico no processo de ensino e aprendizagem e que a sua ausência é uma afetação a qualidade do ensino. De acordo Alarcão e Canha (2013, p. 45), a colaboração é compreendida “como forma de promover boas práticas entre os profissionais nessa área de atividade e como meio de divulgação dessas práticas, na perspetiva do seu alargamento”. Os mesmos autores acrescentam ainda que é “uma ideia consequente, um recurso que permite realizar ações e concretizar propósitos” (*ibidem*).

Quanto a qualidade do ensino sem a figura do Supervisor Pedagógico, os protagonistas resumem em dizer, com a presença do Supervisor Pedagógico, o ensino seria melhor; sem a presença, o ensino está desastrosa porque há muita indisciplina nas escolas; a nossa qualidade do ensino, ainda não o satisfaz as necessidades; a qualidade do ensino, não está bem e não está mal, mais com a implementação desta figura vai melhorar bastante; a qualidade do ensino está mal, precisa-se de mudança, há muito brincadeira, acrescentam dizendo que, com a proposta dessa figura acredito que muita coisa vai mudar no processo de ensino e aprendizagem; E no ponto de vista do autor relacionado a qualidade no ensino de Supervisão Pedagógica salienta que “garantir a qualidade, no âmbito de um contexto de supervisão que enfatiza o desenvolvimento profissional, serviços de apoio e mudanças cuidadosamente planejadas, dificilmente pode ser algo ignorado como característica essencial da prática de supervisão” (Harris, 2002, p.162). De acordo Alarcão e Tavares (2003, p. 43), o supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-acção, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeado do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional”, para os entrevistados desta pesquisa no que diz respeito a relação entre o papel do Supervisor Pedagógico e a qualidade de ensino, debruçaram que o Supervisor Pedagógico é um dos indicadores da mudança e no melhoramento da qualidade do ensino nas nossas escolas, porque ainda existem muitos fatores envolventes; o Supervisor Pedagógico vai ajudar a melhorar a qualidade do ensino, sendo uma das figuras competentes e experientes

Segundo Harris (2002, p. 148), a posição que desempenham os supervisores, como refere o autor tem gerado muita discussão sobre o trabalho e a responsabilidades que este especialista desempenha, um dos obstáculos sérios indicado pelo autor “a compreensão e focagem em questões mais complexas relacionadas com as práticas de supervisão é a falta de dados nacionais e estatais relativamente às equipas técnicas ligadas à supervisão e às suas afiliações organizacionais”, com base nesta reflexão os entrevistados salientam que o supervisor pedagógico como especialistas em currículo líder do processo pedagógico, deverá necessariamente trabalhar nas escolas, porque é nas escolas onde estão os professores, alunos, os diretores e outros técnicos do processo de ensino e aprendizagem e trabalhar diretamente com os encarregados da educação, logo na escola é o lugar apropriado, que vai encontrar os problemas que ele deve resolver;

onde também deve acompanhar, orientar, coordenar e avaliar as suas atividades; trabalhar com os professores antes e depois das aulas, para juntos analisarem melhor.

Para Moreira (2015, p. 59), “colocar a supervisão ao serviço da dignidade docente, ter impacto na aprendizagem dos alunos e transformar o trabalho nas escolas ou as próprias escolas”, Baseando-se do ponto de vista dos autores, os entrevistados desse estudo alegam que, é indiferente a colocação de um profissional assumindo as tarefas de um Supervisor Pedagógico, pode ser um colega ou alguém indicado pela Secretária provincial da Educação, desde que este profissional venha munido de competências e experiencias, faça o seu trabalho com rigor, habilidades e atitude, trazer melhoria é o que se espera no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo os participantes desde estudo, relacionado ao papel do inspetor na escola é de dar apoio institucional, exercido no sentido de ajudar e controlar o grau de execução, grau de cumprimento e de legislação escolar e situação que provoca para não haja aprendizagem; acompanhar as escolas a cumprir com o seu mandato institucional, serve de laboratório dos problemas das escolas. Na visão do Cunha 1994 citado por Santos (2008), a Inspeção Escolar é um ato de ver, vistoriar, examinar e de fiscalizar as instituições educativas, no âmbito de fazer com que os dirigentes possam cumprir com rigor as normas estabelecidas no regulamento do Estado. Sobre a identificação de Supervisor Pedagógico nas escolas, os participantes resumem, que sim é possível identificar um professor mais experiente para assumir esta função nas escolas, porque a partir das formações feitas, habilidades literárias, responsabilidades profissionais, tempo de serviço, cargo assumido no desempenho das suas funções. Para Alarcão (2005, p. 63), “o professor como profissional humano (...) tem uma especial responsabilidade sobre a sua actuação pelo que o conhecimento de si mesmo no que é, no que faz, no que pensa e no que diz, ou o auto-conhecimento, que abrange a dimensão metacognitiva e metaprática, é mola impulsora do seu desenvolvimento pessoal e profissional”. Entretanto terá competências suficientes para levar a cabo, as ações de um supervisor pedagógico e pelas responsabilidades obtidas de organizar e gerar as atividades em salas de aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão da literatura, quer na sua variante especializada, quanto a figura do supervisor pedagógico, constitui uma figura de impostergável importância na profissionalização docente nas escolas, em geral. O problema científico definido aos propósitos da presente pesquisa, considera-se ainda por resolver pela nítida condição de que a supervisão pedagógica ainda carece de figuras que visam no desenvolvimento profissional dos docentes nas escolas do I Ciclo, em geral. Entretanto, a implementação de um processo de supervisão que seja promotor de desenvolvimento profissional no nosso país, vai ajudar na mudança e no melhoramento deste processo. Chegamos a conclusão que é importante a implementação da função do supervisor pedagógico para contribuir no desenvolvimento profissional dos professores e elevar o nível de aprendizagem dos alunos, apoiando as instituições educativas, na qualidade de ensino que se espera no país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (4.^a ed.). Cortez Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: Que novas funções supervisivas? In J. O. Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 217-238). Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. D. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a ed. rev. e atual.). Almedina.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.),

Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão (pp. 90-122). Porto Editora.

Angola. (2016). *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino* (Lei n.º 17/16, de 7 de outubro). Imprensa Nacional.

Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro* (1.ª ed.). Guerra & Paz.

Castilho, J., & Sá, C. M. (2015). Supervisão pedagógica interpares com vista ao desenvolvimento pessoal e profissional de professores: Um estudo exploratório.

Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.

Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: Significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57.

Harris, B. M. (2002). Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação. In J. O. Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores II: Da organização à pessoa* (pp. 133-206). Porto Editora.

Jerónimo, J., et al. (2007). *Guia do supervisor pedagógico nas escolas do ensino primário*. Instituto Nacional de Formação de Quadros.

Marques, L. M. T. G. (2008). *Supervisão pedagógica: Um estudo de caso sobre o perfil de competências referentes à liderança e qualidade científica e pedagógica dos coordenadores de departamento curricular* [Tese de mestrado, Universidade Portucalense].

Mesquita, E., & Roldão, C. M. (2017). *Formação inicial de professores: A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Edições Sílabo.

Moreira, M. A. (2015). A supervisão pedagógica como prática de transformação: O lugar das narrativas profissionais. *Revista Eletrónica de Educação*, 9(3), 48-63.

Oliveira, G. E. (2011). A função do pedagogo como supervisor escolar. *Revista Científica Eletrónica de Ciências Sociais Aplicadas da Educavale*.

Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (3.ª ed.). Universidade de Aveiro.

Santos, A. V. (2008). Inspeção escolar e a campanha nacionalista: Políticos e práticas na escola primária catarinense. *Revista Educação em Questão*, 33(19), 229-252.

DANGEROUS LIAISONS OR READER/VIEWER INDISCRETIONS

Les liaisons dangereuses ou les indiscretions du lecteur/spectateur

JUBILADO, Odete⁸⁵ & SOARES, Maria Luísa de Castro⁸⁶

Résumé

Notre lecture comparative du roman épistolaire *Les Liaisons Dangereuses* de Laclos et des deux adaptations filmiques choisies, celle de Frears (*Dangerous Liaisons*, 1988) et celle de Forman (*Valmont*, 1989) sera axée sur l'étude du lecteur/spectateur indiscret. Pour ce faire, nous avons balisé notre réflexion en trois volets complémentaires : La lecture, la lettre et le *lecteur/spectateur Indiscret*. Lire ou voir une œuvre implique toujours une appropriation interprétative. La lettre, au cœur du roman et des films, devient un vecteur de manipulation et un miroir du monde social. Chez Laclos comme chez Frears, elle permet au lecteur/spectateur d'accéder à une vérité masquée, nourrissant une posture voyeuriste. La mise en scène, les regards caméra, les miroirs ou les scènes de lecture à l'écran renforcent cette complicité avec le lecteur/spectateur. Forman, quant à lui, propose une lecture bucolique. L'indiscrétion, fil rouge de l'analyse, révèle ainsi la richesse du dialogue entre Littérature et Cinéma mais aussi entre lecture, vision et interprétation.

Abstract

Our comparative reading of Laclos's epistolary novel *Les Liaisons Dangereuses* and the two film adaptations chosen, Frears's *Dangerous Liaisons* (1988) and Forman's *Valmont* (1989), will focus on the study of the indiscreet reader/spectator. To this end, we have divided our thinking into three complementary strands: reading, the letter and the indiscreet reader/spectator. Reading or seeing a work always involves an interpretative appropriation. The letter, at the heart of the novel and the films, becomes a vehicle for manipulation and a mirror of the social world. In both Laclos and Frears, it allows the reader/spectator access to a hidden truth, nurturing a voyeuristic posture. The staging, camera glances, mirrors and on-screen reading scenes reinforce this complicity with the reader/spectator. Forman, for his part, offers a bucolic reading. Indiscretion, the common thread running through the analysis, reveals the richness of the dialogue between Literature and Cinema, but also between reading, vision and interpretation.

Mots clés : *Littérature Comparée ; Le Lecteur/Spectateur indiscret ; Laclos ; Frears ; Forman.*

Key-words: *Comparative Literature; The Indiscreet Reader/Spectator; Laclos; Frears; Forman.*

Date de soumission: juin 2024 | **Date de publication:** septembre 2024.

⁸⁵ MARIA LUÍSA DE CASTRO SOARES – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, PORTUGAL. Email: lsoares@utad.pt

⁸⁶ ODETE JUBILADO –Universidade de Évora, PORTUGAL. Email: jubilado@uevora.pt

Never in my lifetime will I be illustrated, because the most beautiful literary description is devoured by the poorest drawing [...] a woman drawn looks like a woman, that's all. The idea is already completely closed and all the sentences are useless, whereas a woman written about makes a thousand women dream. Gustave Flaubert

For a novel to become a very good film, the film must be something else. It is a question of finding a kind of equivalent that is not limited to a simple visual transposition. Julien Gracq

INTRODUCTION

In *All Said and Done*, Simone de Beauvoir emphasizes that “one of the clichés repeated ad nauseam in certain circles is that literature will now only play a secondary role; the future belongs to cinema and television: I don't believe it” (Beauvoir, 1972, p. 263). Like Beauvoir, we are convinced that literature retains its fundamental relevance and vitality, and that far from being opposed to one another, literature, cinema, television, and now digital technologies can engage in dialogue, challenge each other, and enrich each other. From this point of view, the film adaptation of a literary work appears not only as an autonomous creative act, but also as an interpretative reading, capable of projecting a work from the past into new cultural and aesthetic frameworks, while encouraging its (re)reading.

It is with this in mind that we turn our attention to *Les Liaisons dangereuses* by Choderlos de Laclos, an epistolary novel published in 1782 and considered one of the pinnacles of literary libertinism in 18th-century France. Set in an aristocratic society on the brink of collapse, Laclos depicts a struggle for power through seduction, manipulation, and writing itself. The novel, constructed as a game of masks between the Marquise de Merteuil and the Vicomte de Valmont, also presents itself as a reading device in which the reader is at once accomplice, voyeur, and judge (Lefevre, 1992).

Libertinism, in this context, goes beyond simple sexual transgression: it becomes discourse, strategy, social theater. It reveals the tensions between individual freedom and collective norms, between desire and morality, between truth and illusion. As Michel Delon writes, “libertinism plays out in writing as it does in bodies: it is strategy, mask, and theater”. (Delon 2000, p. 211). *Les Liaisons dangereuses* thus reveals a world where letter become weapons, and where reading itself is an act of unveiling—indiscreet, curious, sometimes voyeuristic—as much as an exercise of power.

This subtle interplay between text, gaze, and power finds a unique extension in two almost contemporary film adaptations: Stephen Frears' *Dangerous Liaisons* (1988) and Miloš Forman's *Valmont* (1989). Made at the same time but with very different sensibilities, these two films each offer a unique interpretation of Laclos' novel, using the expressive codes of cinema. Each in its own way, they highlight the indiscreet nature of the cinematic gaze, which mirrors that of the original reader. For cinema, too, writes with images, gestures, and silences, placing us in the position of an indiscreet reader/spectator, as defined by Jean Rousset (Rousset, 1983; Rousset, 1986).

It is precisely this stance that we propose to examine in this study, through a comparative analysis of the novel and the two adaptations mentioned above. We will pay particular attention to the figure of the indiscreet reader/viewer, organizing our reflection into three complementary sections: *reading, the letter, and the indiscreet reader-viewer*. In order to narrow down our analysis, we have deliberately restricted our corpus to a set of significant excerpts, which we will comment on based on the first axis proposed: reading.

In *Tout Compte Fait*, Simone de Beauvoir emphasizes that “One of the clichés repeated in certain circles is that literature will now only have a secondary role to play; the future belongs to cinema and television: I don't believe it” (Beauvoir, 1972, p. 263). Like Simone de Beauvoir, we believe that literature will always have a role to play, alongside other means of expression such as cinema, television and, currently, digital technologies and artificial intelligence. In truth, literature and cinema enrich each other. Isn't the adaptation of a book for the screen above all one of these possible readings and therefore a means of disseminating literary heritage? Isn't cinema also a means of encouraging the desire to read in order to (re)discover the universal library?

It is precisely their reading of Laclos' epistolary novel *Les Liaisons Dangereuses* that Stephen Frears (1988) in *Dangerous Liaisons* and Milos Forman (1989) in *Valmont* offer the reader/viewer through the medium of cinema. It is worth noting that the two films were edited at the same time, al, although the first was released in the United States in 1988 and the second in 1989. Nevertheless, these two parallel edits, produced simultaneously, offer two divergent filmic readings centered on the indiscreet reader/viewer.

Our comparative reading of the book and the two selected films will focus on the study of the indiscreet reader/viewer (Rousset, 1983). To do this, we have divided our analysis into three complementary sections: Reading, the letter, and the indiscreet reader-viewer, and we have selected a limited corpus. To begin, we will briefly focus our analysis on the first section: reading.

1. Reading

The following reflections are inspired by the desire to introduce the issue of the indiscreet reader/viewer at the very heart of a brief reflection on reading (Chartier, 1993). However, reading is not simply a reconstruction of meaning but also a creative act. According to Jean-Marie Goulemot, it is up to the reader to produce meaning by articulating the different sequences of the text into a coherent whole:

Reading is giving an overall meaning, a globalization and articulation of the meanings produced by the sequences. It is not finding the meaning intended by an author, which would imply that the pleasure of the text originates in the coincidence between the intended meaning and the perceived meaning, in a kind of cultural agreement [...]. Reading is constructing meaning, not reconstructing it. (Goulemot, 1993, p. 116).

So, if, like Goulemot, we accept that “[...] reading is the momentary revelation of the *polysemy* of the literary text”, then the reader’s analysis is undoubtedly fundamental: “[...] because it is one of the essential terms of the process of appropriation and exchange that is reading” (Goulemot, 1993, p. 116). However, Roland Barthes had already extended the notion of polysemy of the work to a “plurality of the text”:

The Text is plural. This does not mean only that it has several meanings, but that it has accomplished the very plurality of meaning: **an irreducible** (and not merely acceptable) **plurality**. The Text is not a coexistence of meanings, but a passage, a crossing; it cannot therefore be the subject of an interpretation, even a liberal one, but of an explosion, a dissemination. (Barthes, 1984, p. 75).

Therefore, whether reading an epistolary novel or watching its film adaptations, both the reader and the viewer attempt to “construct meaning”. To achieve this, all reading draws on the cultural, literary, and cinematic library of the reader and viewer, insofar as there is dialogism and intertextuality in the practice of reading, as Mikhail Bakhtin (1970)

asserted. This dialogic polysemy implies that the work is constructed jointly by the receiver, whether reader or viewer, in a complex interpretative back-and-forth.

According to Goulemot, “Reading, then, is bringing out the lived library, that is, the memory of previous readings and cultural data” (Goulemot, 1993, p. 122). In fact, just as a literary work only exists through the relationship it establishes with the reader, a cinematographic work only exists through the viewer. The receiver therefore plays a fundamental role in both these fields, whether read or seen, since, as Umberto Eco (1993) asserts, all reading involves “interpretative cooperation” on the part of the reader. The latter thus actualizes “the gaps in the text” according to his or her competence, just as the viewer actualizes those on the screen.

According to Robert Scholes, interpretation varies and differs depending on the object being read (which may belong to a verbal or non-verbal register), since it is governed by different codes. However, we are witnessing a popularization of the term “reading” in everyday conversation as “[...] a form of everyday expression” and its use being extended to several fields. (Scholes, 1991, p. 17)

Our second section will focus on letters and their significance, as the choice, order, and arrangement of letters are never random, since it is through them that the reader/viewer reconstructs the sequence of events, both in the epistolary novel and in the two film adaptations chosen.

2. The Letter

In his epistolary novel, *Les Liaisons Dangereuses*, subtitled *Lettres recueillies dans une société et publiées pour l'instruction de quelques autres* (Letters collected in a society and published for the instruction of a few others), Laclos pretends to present the reader with real correspondence (Versini, 1998). To make the letters and their authors seem real, he uses several elements of the paratext, such as the title, subtitle, publisher's warning, and editor's preface, to create an effect of plausibility, thereby employing a strategy of doubt that was widely used by epistolary authors in the 18th century:

We feel obliged to warn the public that, despite the title of this work and what the editor says in his preface, we cannot guarantee the authenticity of this collection and that we even have strong reasons to believe that it is nothing more than a novel (Laclos, 1981, p. 14).

Nevertheless, in the preface, the editor emphasizes the authenticity of these letters, stating that: “[...] this collection [...] contains only a small number of the letters that made up the entire correspondence from which it was extracted” (Laclos, 1981, p. 14). The editor was thus tasked with organizing, “putting in order”, guaranteeing the anonymity of the letter writers, and selecting the letters: “[...] necessary either for understanding the events or for developing the characters” (Laclos, 1981, p. 15). This concept is based on a kind of implicit agreement between the author and the reader, a reading pact that was very popular in the 18th century and relied in particular on the effect of reality.

Throughout the novel, the writer repeatedly justifies the deletion of several letters to the reader in footnotes marked with an asterisk. This deletion is explained as follows: “[...] not to abuse the reader's patience” (Laclos, 1981, p. 30). This is the case, for example, with the letters from Sophie Carnay and “other actors in these adventures” (Laclos, 1981, p. 30), as reported in the note to Letter VII. In Letter XXXIX, the deletion of the letters exchanged between Cécile de Volanges and Chevalier Danceny is justified by the fact that they are: “of little interest and do not foreshadow any events” (Laclos, 1981, p. 86). Similarly, in Letter LXXV (Laclos, 1981, p. 150), the omission is justified at the beginning of the letter by a *note* to avoid repetition.

In Laclos' work, letters actually function as a means of concealment and manipulation, as evidenced by letter XXXIII from Mme de Merteuil to Valmont: “[...] there is nothing so difficult in love as to write what one does not feel. I mean writing in a plausible way: it is not that one does not use the same words, but one does not arrange them in the same way, or rather one arranges them, and that is enough [...]” (Laclos, 1981, p. 73). This dissimulation is also evident in the advice given by Mme de Merteuil to Cécile de Volanges (Laclos, 1981, p. 237) in Letter CV.

[...] Take more care with your style. You always write like a child [...] because you say everything you think and nothing you don't think [...]. You can see that when you write to someone, it is for them and not for yourself: you should therefore seek less to tell them what you think, and more to tell them what they would like to hear (Laclos, 1981, p. 240).

This excerpt clearly reveals the importance of the mask and the role of the reader/viewer, who, from a privileged position, gains access to the multiple points of view provided by reading all of the letters. It is precisely thanks to this overview that the indiscreet reader/viewer forms an opinion about each character. Thus, unlike Cécile, the letter is not meant to reveal “the transparency of the soul”; Mme de Merteuil and Valmont excel in the art of manipulation and concealment (Singerman, 1993, pp. 269-281). In the CV letter, Mme de Merteuil teaches Cécile the importance of pleasing rather than being sincere. However, the reader only learns the truth through the secret letters of these two libertines, indiscreet readers who wear masks. As René Pomeau asserts, it is only when “[...] the masks are lifted, the impostures revealed [...] [that] the novelist allows his reader to access the truth” (Pomeau, 1975, p. 23). But behind their intrigues, the two libertines reveal the workings of a society based on lies and conventions. As such, the letter plays a central role, beyond its narrative function; it influences events and is performative.

It should also be noted that the word “liaison”, which today evokes a romantic relationship, did not have this meaning in the 18th century. The title of Laclos' novel refers rather to the social ties formed in public spaces, such as salons, theaters, or operas, without necessarily implying an intimate or emotional relationship. This excerpt from letter XXII from Mme de Tourvel to Mme de Volanges highlights this meaning of the title: “M. de Valmont is perhaps just another example of the danger of liaisons” (Laclos, 1981, p. 55). Valmont would therefore be a victim of his acquaintances, who have corrupted him. However, Mme de Volanges refuses to believe this theory, as shown in letter XXXII: “Even if he were, as you say, merely an example of the danger of liaisons, would he not still be a dangerous liaison himself?” (Laclos, 1981, p. 71). In this codified world, as Mme de Volanges points out, simply associating with a man like Valmont is enough to compromise one's reputation.

However, only Frears' film takes its title from the book, while Forman's focuses on one character: the libertine Valmont. Frears' adaptation remains faithful to Laclos, and the motif of the letter, preserving the dynamic of the psychological duel. The letter is a weapon, proof, a bargaining chip, and a key. Frears recovers the motif of the letter, constructing a few particular scenes, such as Valmont handing Danceny's letter to Cécile, taking advantage of the opportunity to enter her room; similarly, he uses the pretext of returning the letters to Mme de Tourvel as an excuse to see her again and seduce her. To these examples we can add the opening of the letterbox with Azolan, when Valmont

observes the letters addressed to Mme de Tourvel, trying to read them through the window. This observation of the letters will later materialize in the access to Mme de Tourvel's private correspondence through Julie (Letter XLIV).

Like the letter, the images have a dual function: to show and to hide. Thus, Mme de Merteuil hides Danceny's note in her bath to keep it from Valmont's view in the scene where he demands his reward. The reader/viewer gradually forms their own opinion of each character, having access to all the letters and scenes. They can thus perceive the candor of the prey, the duplicity or hypocrisy of the libertines, and appreciate the irony that emanates from certain situations.

In Frears' film, this irony is evident in the scene where Valmont saves Mr. Armand's family from eviction. Frears adds a few ironic touches to this image of Valmont as a kind and charitable man. For example, when Valmont asks Mr. Armand not to get up, the latter replies that the bailiff is about to take away the bed on which he is sitting. Later, when Valmont boasts of having saved a family from ruin for only £56, Azolan ironically points out that he could make a dozen similar “good deals” in every village. In her article entitled “Valmont, Actor and Spectator”, Susan Dunn highlights Valmont's charity scene (Letter XXI) as a mirror image in which he becomes the spectator of his own manipulations: “Valmont, no longer a performer, has become a spectator [...] Valmont is also seen as a masterful spectator at his own performance” (Dunn, 1984, p. 41).

Just as the novel begins *in medias res*, the opening credits of Frears' film immediately set the scene, showing a close-up of a letter sealed with red wax bearing the title of the film, thus reminding the reader/intrusive viewer of the epistolary source of this faithful adaptation, unlike Forman's free adaptation. The reader/viewer is thus transported to a world where people still write with pens, seal letters, and where appearances are more important than substance.

Mme de Merteuil and Valmont appear in Frears' film like two actors preparing to go on stage, as evidenced by the alternating montage of the theatrical scene of their dressing, which opens the film. Valmont is hidden behind a mask, while Mme de Merteuil appears in broad daylight, ready to face the *theatrum mundi*, defying the reader/viewer with her gaze. The indiscreet reader-viewer thus witnesses an intimate moment as these two libertines prepare to play their roles. From the opening scene, the Marquise de Merteuil stares at the camera, giving us a knowing look via the mirror, which multiplies

the gazes. Stephen Frears uses half-open doors, mirrors, tight framing, and camera angles to invite the reader/viewer to see what the characters are hiding. Mirrors serve as a cinematic metaphor for letters: multiplied reflections, games of appearance, and duplicity.

Unlike Frears' opening, Forman's offers the reader/viewer a *locus amoenus* through the creation of a calm and peaceful bucolic world associated with the convent. The scene takes place in the convent where one of the nuns is leading a singing class attended by Cecile and other young girls. They sing "the song of the moon" and Cecile leaves the class to see her mother. The reader/viewer thus sees Cecile leaving the convent, ironically, hand in hand with Madame de Merteuil.

In our third and final installment, we will analyze a few examples of the indiscreet reader/viewer.

3. The indiscreet reader/viewer

It should be noted that indiscretion is, therefore, the order of the day in Laclos' epistolary novel, since the entire collection seems to have been published without the knowledge, or even against the will, of the protagonists who wrote it, as shown in letter CLXXI from Mme de Rosemonde to Danceny. This is why, from the outset, we are all transformed, a priori, into indiscreet and clandestine readers accessing private correspondence. This technique invites a voyeuristic reading (Altman, 1998) by both the internal and external reader, insofar as we read what we should not read. Indeed, both the book and the two films sketch the image of an indiscreet reader/viewer, not only internal (Madame de Merteuil and Valmont), but also external: the reader of the epistolary novel *Les Liaisons Dangereuses* and the viewer of the films. However, everything hinges on this romantic and cinematic indiscretion of the complicit reader/viewer who reads the epistolary novel and watches the films, savoring the intimacy of the characters/actors and the complex of human relationships. The reader is fascinated by libertinism but is also led to judge.

In Laclos's work, as in Frears's and Forman's, certain characters are portrayed as indiscreet readers. For example, Madame de Merteuil and Valmont read, control, and respond to letters that are not intended for them. These include letters from Cécile and Danceny, as well as, in Valmont's case, letters from Mme de Tourvel. This indiscretion

is reflected on screen when the camera sometimes takes on a subjective perspective, lingering on glances, silences, and open letters. The camera transports the reader/viewer to Valmont as he reads Mme de Tourvel's correspondence, but also when Valmont *peeps* through the keyhole of her bedroom door, breaking in and inviting the reader/viewer to do the same, like an intruder. Both Glenn Glose (Madame de Merteuil) and John Malkovich (Valmont) challenge or include the reader/viewer in their manipulative games through their glances at the camera.

This indiscretion is also evident in the harp lesson (Letters XVI to XVIII) through the reading of Danceny's note. The six shots that Frears devotes to the harp lesson clearly demonstrate the complexity of the relationships that are developing. The note is reduced to a simple "I Love You", which the reader/viewer reads in a counter-shot in an indiscreet act reinforced by an intimate setting and the music⁸⁷, which support and comment on the action.

Unlike Frears' scene, where Mme de Volanges watches Cécile, Forman's harp lesson scene opens with an intimate tête-à-tête between Danceny and Cécile playing the harp alone. The lesson is interrupted by Mme de Merteuil, whom Cécile asks to find out who her fiancé is. As in Frears' version, the harp is a vehicle for the secret exchange of letters between Cécile and Danceny. Their letters are thus reread, rewritten, and dictated by Mme de Merteuil and Valmont, indiscreet readers of correspondence not intended for them. While the novel relies on narration, analysis, and suggestion, the film focuses on bodies and actions, abolishing the reflective distance of the epistolary text through the actors' face-to-face performances.

The indiscreet reader/viewer listens to the dictated letters and observes the reactions they elicit in Cécile and Danceny through Valmont and Mme de Merteuil. Forman adopts a less theatrical style, with the reader/viewer acting as a tender witness and sometimes accomplice to a sincere love. Valmont is more sentimental and less cruel; this is a more romantic version, and the camera is more distant, observing rather than denouncing.

⁸⁷ The sequence from an opera scene in Italian, *Paride e Helena* by Glück, where Paris sings of his love for Helena with a lyre in his hand, allows us to draw a parallel between the love sung in opera and the love blossoming between Cécile and Danceny.

Let us now focus on Valmont's letter XLVIII to Mme de Tourvel, with Émilie's back as a lectern (Letter XLVII Valmont to Mme de Merteuil). Frears uses parallel editing to convey the double meaning of Valmont's letter, where the reader/viewer simultaneously accesses the processes and conditions of writing and reading the letter. Thus, while Valmont writes the letter on Émilie's back in a stormy setting accompanied by piano music, Mme de Tourvel reads the letter sitting on a bench in Mme Rosemonde's castle, accompanied by birdsong. In an indiscreet act, the reader/viewer witnesses an intimate scene in which Valmont reads aloud what he is writing to Mme de Tourvel. She reads his letter and Valmont's voice can be heard *off-screen* as he continues reading. The setting and music of this scene help to create a specific context for reading that allows the reader/viewer to understand the double meaning of Valmont's letter.

The parallel editing in *Dangerous Liaisons* (letter XLVIII) highlights this dual perspective: Valmont writes on Émilie's back, Mme de Tourvel reads in the park, and Valmont's *voiceover* overlaps the different time frames. This interweaving of narratives encourages the reader/viewer to develop reading strategies: the *voiceover* juxtaposes events and places, allowing for simultaneous visual and auditory reading, similar to the polyphony of Laclos' novel.

The epistolary novel does not follow a linear chronology, as shown, for example, by Cécile's request for seduction (letter IV), which develops gradually over several letters (V, XLIV, XCVI, XCVII, XCVIII). In letter XCVI, Valmont becomes the reader/viewer of his own maneuvers, enjoying Madame de Tourvel's moral downfall:

Yes, I like to see, to consider this prudent woman, committed, without realizing it, on a path from which there is no return [...]. Ah! At least let me have time to observe these touching struggles between love and virtue [...]. Yet there they are, there are the delightful pleasures that this heavenly woman offers me every day. (Laclos, 1981, p. 209)

The letter transforms his thoughts into a voyeuristic confession. The reader takes on the same role: that of a morally complicit witness.

In Frears' film, the reader/viewer constructs reading strategies and interpretive hypotheses based on the *voiceover* that Frears uses to highlight the link between two events or two characters. The reader/viewer thus sees the recipient reading a letter that is heard, in parallel, being spoken by the sender, which allows them to situate and comment on the action, but also to analyze it. Sometimes, the image even shows us what *the voiceover* is saying through a superimposition of moments and places (Valmont introducing Mme de Tourvel to Mme de Merteuil).

As Philippe Sollers points out: “[...] Les *Liaisons* are a multitude of novels in one; we should not make three or four films out of them, but a hundred” (Sollers, 1996, p. 325).

Like the book, the two films chosen construct a polyphonic world with events and characters without revealing everything about that world, thus soliciting the cooperation of the reader/viewer. This is true whether the reader/viewer has read the book and seen the film or, conversely, has first seen the film and then read the book.

In his famous confession made in London in 1790, Laclos declared: “[...] I was stationed on the island of Ré... I resolved to write a work that would break with convention, cause a stir, and still be talked about long after I was gone” (Sollers, 1996, p. 327). With his *Liaisons Dangereuses*, Laclos achieved his goal, as evidenced by the longevity and relevance of this emblematic novel of 18th-century France, which is not only included in school curricula in France and abroad, but has also been adapted many times for the cinema (Roger Vadim, Stephen Frears, Milos Forman, Roger Kumble, E J-Yong and Jin-Ho Hur); on television (TV movie, sketch, TV series); in the theater (from 1834 to 2012); and in music (epistolary opera, song, musical). These adaptations are a testament to the fascination that *Les Liaisons Dangereuses* continues to hold for readers and viewers today.

In fact, the indiscreet reader/viewer remains at the heart of the literary and cinematic device. Laclos, Frears, Forman, and their audiences weave a polyphonic, univocal universe made up of secrets, masks, and inner voices, a universe in which interpretive cooperation is essential. This complicit indiscretion gives *Les Liaisons Dangereuses* its enduring vitality, confirming the undiminished appeal that this epistolary novel still exerts today.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Altman, J. G. (1998). *Lettres et fiction : Pour une théorie du roman épistolaire* (Trad. fr.). José Corti.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard. (Obra original publicada em 1979)

Bakhtine, M. (1970). *La poétique de Dostoïevski*. Seuil. (Obra original publicada em 1963)

Barthes, R. (1984). *Le bruissement de la langue : Essais critiques IV*. Seuil.

Byington, J., & Dewsbury, S. (2000). Les liaisons dangereuses – Alan J. Singerman (essay date 1993). *Nineteenth-Century Literary Criticism*, 87. Gale Cengage. <https://www.enotes.com/topics/les-liaisons-dangereuses/criticism/criticism/alan-j-singerman-essay-date-1993>

Chartier, R. (1993). *Pratiques de la lecture*. Payot & Rivages.

Delon, M. (2000). *Le savoir-vivre libertin*. Gallimard.

Dunn, S. (1984). Valmont, actor and spectator. *The French Review*, 58(1), 41–47.

Eco, U. (1993). *Lector in fabula: Leitura do texto literário* (2.^a ed., Trad. de M. Brito). Presença.

Forman, M. (1989). *Valmont* [Filme]. Claude Berri & Renn Productions.

Frears, S. (1988). *Dangerous liaisons* [Filme]. Warner Bros. & Lorimar Film Entertainment.

Goulemot, J.-M. (1993). De la lecture comme production de sens. In R. Chartier (Dir.), *Pratiques de la lecture* (pp. xx–xx). Payot & Rivages.

Laclos, P. C. de (1981). *Les liaisons dangereuses* (Préface e cronologia de R. Pomeau). Garnier-Flammarion.

Lefevere, A. (1992). *Translation, rewriting and the manipulation of literary fame*. Routledge.

Pomeau, R. (1975). *Laclos*. Hatier.

Rousset, J. (1983). Des lecteurs indiscrets. In *Laclos et le libertinage 1782–1982* (pp. xx–xx). PUF.

Rousset, J. (1986). *Le lecteur intime : De Balzac au journal*. Librairie José Corti.

Scholes, R. (1991). *Protocols of reading* (Trad. port. *Protocolos de leitura*, Trad. de L. Guterres). Edições 70.

Singerman, A. J. (2021). Merteuil and mirrors: Freudian reading of Frears’s *Dangerous liaisons*. *Eighteenth-Century Fiction*, 5(3), 269–281. (Trabalho original publicado em 1993)

Sollers, P. (1996). *La guerre du goût*. Gallimard.

Versini, L. (1998). *Le roman le plus intelligent: “Les liaisons dangereuses” de Laclos*. H. Champion.

A EDUCAÇÃO NA GRÉCIA ANTIGA: ESTRUTURAS, PRÁTICAS E INFLUÊNCIAS

Education in Ancient Greece: Structures, Practices, and Influences

REI, Luís Miguel Alves Fernandes^{88, 89}

Resumo

A educação na Grécia Antiga desempenhou um papel fundamental na formação da sociedade ocidental. Este artigo explora as diversas facetas do sistema educacional grego, desde as suas origens até às práticas e ideais que moldaram a cultura. Serão discutidas as diferenças entre as cidades-estado de Atenas e Esparta, os métodos de ensino e as influências filosóficas que permeavam a educação. Através de uma análise crítica, este estudo investiga como esses sistemas refletem os valores e prioridades de cada *pólis* e o impacto duradouro que tiveram nas sociedades posteriores.

Abstract

Education in Ancient Greece played a crucial role in shaping Western society. This article analyzes the various dimensions of the Greek educational system, from its origins to the practices and ideals that shaped its culture. It discusses the significant differences between the city-states of Athens and Sparta, the pedagogical methods employed, and the philosophical influences that permeated education. Through critical analysis, this study examines how these educational systems reflect the values and priorities of each polis and their lasting impact on the development of contemporary societies.

Palavras Chave: *Educação; Grécia Antiga; Atenas; Esparta; Filosofia; Pedagogia.*

Keywords: *Education; Ancient Greece; Athens; Sparta; Philosophy; Pedagogy.*

Data de submissão: outubro 2024 | **Data de publicação:** dezembro 2024.

⁸⁸ LUÍS MIGUEL ALVES FERNANDES REI – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. PORTUGAL. Email: reiluismiguel@gmail.com.

⁸⁹ Artigo padronizado, formatado, colocado no template e indexado pela equipa de voluntários da MUNDIS – Associação Cívica de Formação e Cultura.

INTRODUÇÃO

A Grécia Antiga é frequentemente considerada o berço da civilização ocidental, destacando-se pela sua contribuição em áreas como filosofia, artes, política e, especialmente, educação (Jaeger, 1944; Dodds, 1973). O sistema educativo grego desempenhou um papel essencial na formação cultural e política das suas cidades-estado, moldando os valores, comportamentos e mentalidades que marcaram a sociedade da época e influenciaram gerações futuras.

O modelo educacional grego não era uniforme, variando significativamente entre as diferentes *pólis*. Enquanto Atenas priorizava a formação integral, centrada no desenvolvimento intelectual, moral e físico dos indivíduos, Esparta focava-se na disciplina militar e na preparação para a guerra (Vernant, 1980; Cartledge, 2003). Estes dois sistemas refletem as distintas prioridades e valores de cada cidade-estado, oferecendo uma visão abrangente das dinâmicas educacionais da época.

Além disso, a educação grega era profundamente influenciada pela filosofia, sendo marcada pela busca do conhecimento, da verdade e da excelência (Platão, n.d.; Aristotle, 1996). Filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles não só moldaram o pensamento crítico e ético da sua época, como também estabeleceram os alicerces para os sistemas educativos ocidentais. O método socrático, por exemplo, introduziu a prática do questionamento como forma de estimular a reflexão e a aprendizagem (Dodds, 1973).

Este artigo propõe-se a explorar as estruturas e práticas educativas das principais cidades-estado da Grécia Antiga, bem como as suas influências filosóficas e culturais. Serão analisadas as diferenças entre Atenas e Esparta, os métodos pedagógicos utilizados e a relevância da educação na formação do cidadão grego. Pretende-se, assim, destacar a importância da educação na Grécia Antiga enquanto pilar da civilização e legado que perdura até aos dias de hoje.

1. CONTEXTO HISTÓRICO

A educação na Grécia Antiga evoluiu significativamente ao longo dos séculos, refletindo as transformações sociais, políticas e culturais que moldaram o mundo grego (Gomes, n.d.; Dodds, 1973). Inicialmente, durante o período micénico (1600-1100 a.C.), a transmissão de conhecimentos era feita de forma oral, com ênfase nas tradições e valores heroicos que perpetuavam a memória dos antepassados. Esta fase era caracterizada por uma forte ligação entre educação e mitologia, que servia como base moral e cultural (Arnold, 2023).

Com o colapso da civilização micénica e o advento da Idade das Trevas (1100-800 a.C.), a educação tornou-se limitada, centrada nas comunidades locais e na sobrevivência. Foi apenas no período arcaico (800-500 a.C.) que as cidades-estado começaram a emergir, estabelecendo os fundamentos para sistemas educativos mais estruturados. Este período foi marcado pelo desenvolvimento do alfabeto grego e pela escrita, que permitiram a preservação de obras literárias, como as de Homero, fundamentais para a formação cultural da Grécia (Taylor, n.d.).

Durante o período clássico (500-323 a.C.), a educação atingiu o seu auge, refletindo as necessidades e os valores das diferentes *pólis*. Atenas, conhecida como o centro cultural e intelectual da Grécia, desenvolveu um sistema educativo focado na formação cívica, retórica e filosofia. Por outro lado, Esparta, com a sua sociedade militarizada, estruturou a educação para preparar guerreiros disciplinados e leais ao Estado. Esta dualidade reflete a diversidade das experiências gregas e a maneira como a educação era adaptada às prioridades de cada *pólis* (Vernant, 1980; Cartledge, 2003).

A educação grega também foi influenciada pelas interações com outras culturas, como a persa e a egípcia, que trouxeram novos conhecimentos e técnicas. No período helenístico (323-31 a.C.), após as conquistas de Alexandre, o Grande, a cultura grega expandiu-se para o Médio Oriente e o Norte de África, promovendo uma fusão de tradições e práticas educativas que enriqueceram ainda mais o legado grego (Arnold, 2023).

Em suma, o contexto histórico da educação na Grécia Antiga revela uma evolução constante, moldada pelas necessidades sociais e políticas de cada época. Esta trajetória demonstra como a educação não era apenas um reflexo das estruturas sociais, mas também um motor de transformação cultural e política, cujos impactos perduram até aos dias de hoje (Jaeger, 1944).

2. EDUCAÇÃO EM ATENAS

2.1. *Estrutura Educacional*

Em Atenas, a educação visava formar cidadãos democráticos, capazes de participar ativamente na vida cívica e nos debates públicos. Este sistema abrangia diferentes etapas, adaptadas ao desenvolvimento físico e intelectual dos jovens, e refletia a valorização da *paideia*, o ideal grego de excelência e equilíbrio (Jaeger, 1944).

A educação em Atenas era dividida em várias fases, começando na infância e progredindo até a idade adulta:

- **Infância (até aos 7 anos):** Durante esta fase, a educação era informal e doméstica. As mães ou amas cuidavam das crianças, transmitindo-lhes os valores culturais básicos e preparando-as para a educação formal. Para os rapazes, os pais asseguravam que, a partir dos 7 anos, recebessem instrução adequada fora de casa (Gomes, n.d.).
- **Educação Primária (7 a 14 anos):** Nesta etapa, os rapazes frequentavam escolas chamadas *grammatikoi*, onde aprendiam habilidades fundamentais como leitura, escrita e aritmética. Além disso, a música desempenhava um papel central, ensinando valores éticos e culturais através de instrumentos como a lira e o canto (Taylor, n.d.).
- **Educação Secundária (14 a 18 anos):** A partir dos 14 anos, a educação tornava-se mais especializada. Os jovens eram introduzidos ao estudo da filosofia, da retórica e da educação física, que se tornavam cruciais para a formação de cidadãos competentes. As práticas físicas ocorriam nos ginásios, que também funcionavam como centros de socialização e debate (Platão, n.d.).

- **Efebria (18 a 20 anos):** Esta era uma etapa de transição para a vida adulta. Os efebos, jovens em idade militar, passavam por um treino rigoroso, que combinava instrução militar, prática de cidadania e participação em cerimónias religiosas e políticas (Vernant, 1980).

2.2. Elementos Fundamentais da Educação

Os métodos e conteúdos educativos em Atenas eram diversificados, abrangendo práticas pedagógicas, artes e formação moral:

- **Métodos de Ensino:** Os métodos de ensino em Atenas valorizavam a interação entre mestre e aluno, incentivando a curiosidade intelectual e o pensamento crítico. O método socrático, que se baseava no diálogo e na formulação de perguntas, era amplamente utilizado para promover a reflexão e o autoconhecimento (Aristotle, 1996). Este modelo contrastava com abordagens mais autoritárias, comuns em outros contextos.
- **Artes e Música:** As artes, especialmente a música e a poesia, eram consideradas elementos essenciais para o desenvolvimento do carácter. A música, em particular, não só proporcionava uma formação estética, mas também ajudava na disciplina e na construção de valores éticos. As obras de poetas como Homero eram utilizadas para ensinar virtudes heroicas e cívicas (Jaeger, 1944).
- **Educação das Mulheres:** A educação das mulheres em Atenas era limitada e focava-se principalmente nas tarefas domésticas. Contudo, mulheres de classes superiores podiam ter acesso a alguma instrução privada, aprendendo a ler e a gerir o lar. A exclusão das mulheres da educação formal reflete as restrições impostas pelo papel social feminino na Atenas clássica (Cartledge, 2003).
- **Educação Privada e Professores:** A educação em Atenas era predominantemente privada, e os pais contratavam mestres para ensinar os seus filhos. Os *grammatistés* ensinavam leitura e escrita; os *kitharistés* ensinavam música, e os *paidotribés* eram responsáveis pela educação física. Filósofos como Sócrates e, mais tarde, Platão e Aristóteles também desempenharam papéis cruciais na educação superior, fundando escolas que moldaram o pensamento ocidental (Dodds, 1973; Aristotle, 1996).

3. EDUCAÇÃO EM ESPARTA

3.1. *Estrutura Educacional*

A educação espartana era profundamente estruturada para atender às necessidades de uma sociedade militarizada, sendo considerada uma das mais rigorosas da Grécia Antiga (Cartledge, 2003). Desde cedo, os jovens espartanos eram inseridos no sistema de *Agogé*, um programa estatal que moldava os rapazes para se tornarem guerreiros disciplinados, fisicamente aptos e moralmente alinhados com os valores de lealdade e sacrifício pelo Estado (Vernant, 1980). Seguem-se as etapas pelas quais as faixas etárias eram também importantes:

- **Infância (até aos 7 anos):** Durante os primeiros anos de vida, os rapazes permaneciam em casa sob a supervisão dos pais, mas já eram submetidos a uma disciplina rígida e ensinamentos básicos de obediência e resistência (Cartledge, 2003). A partir dos 7 anos, deixavam o ambiente familiar para ingressar na *Agogé*.
- ***Agogé* (7 a 20 anos):** O regime de treino militar incluía várias fases:
 - **Treino físico:** Os jovens realizavam exercícios intensos para desenvolver força, resistência e agilidade, como corrida, luta, natação e combate com armas (Jaeger, 1944).
 - **Treino moral:** A formação ética e disciplinar visava incutir valores como coragem, autocontrolo e lealdade ao Estado (Vernant, 1980).
 - **Treino intelectual:** Embora o foco estivesse na prática militar, os rapazes também aprendiam a ler e escrever o suficiente para compreender ordens e leis, além de serem educados em música e dança, utilizadas em contextos religiosos e sociais (Cartledge, 2003).
 - **Provas de sobrevivência:** Os jovens eram frequentemente submetidos a testes extremos, como passar fome ou enfrentar adversidades físicas, para estimular a resiliência e a astúcia (Taylor, n.d.).
- **Serviço Militar (20 a 30 anos):** Após completar a *Agogé*, os homens tornavam-se membros do exército espartano. Durante essa fase, continuavam a treinar e a viver em comunidades militares, dedicando-se inteiramente à defesa da *pólis* (Vernant, 1980).

4. ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DA EDUCAÇÃO

A educação das mulheres espartanas era notavelmente avançada em comparação com outras *pólis* gregas (Cartledge, 2003). Embora não participassem no sistema militar, as mulheres eram incentivadas a praticar desporto e a manter a saúde física, uma vez que se acreditava que mães fortes gerariam filhos fortes. Além disso, recebiam uma formação básica em leitura e gestão doméstica, refletindo a importância atribuída ao seu papel na perpetuação da sociedade espartana (Vernant, 1980; Jaeger, 1944).

5. INFLUÊNCIAS FILOSÓFICAS

A filosofia foi uma das maiores contribuições da Grécia Antiga para a educação e a cultura ocidental, moldando o pensamento crítico e o método pedagógico de várias gerações (Dodds, 1973). Três pensadores destacaram-se pelo impacto significativo nas práticas educativas e nos ideais de ensino:

- **Sócrates:** Conhecido por desenvolver o método socrático, Sócrates introduziu uma forma de ensino baseada no diálogo e na investigação. Este método incentivava os alunos a questionar, refletir e buscar a verdade por meio de perguntas e respostas, promovendo um aprendizado ativo e crítico (Dodds, 1973). A influência de Sócrates foi marcante na formação ética e moral dos indivíduos.
- **Platão:** Discípulo de Sócrates, Platão fundou a Academia, considerada a primeira instituição de ensino superior do Ocidente. Na sua obra *A República*, Platão descreveu uma visão ideal de educação, em que os governantes deveriam ser filósofos treinados desde a infância. Defendeu uma educação hierárquica, com foco na formação moral e intelectual, destinada a criar líderes sábios e justos (Platão, n.d.; Jaeger, 1944).
- **Aristóteles:** Aluno de Platão e tutor de Alexandre, o Grande, Aristóteles enfatizou a importância da lógica, da observação empírica e da experiência prática na educação. Fundador do Liceu, desenvolveu um currículo abrangente que incluía ciências naturais, ética, política e retórica. Para Aristóteles, a educação deveria ser equilibrada, promovendo o desenvolvimento do corpo, mente e caráter (Aristotle, 1996; Jaeger, 1944).

A influência destes filósofos transcendeu os limites temporais, fornecendo as bases para o pensamento ocidental moderno e os sistemas educativos (Dodds, 1973). As suas ideias sobre o conhecimento, a virtude e a cidadania continuam a inspirar práticas pedagógicas contemporâneas.

6. MÉTODOS DE ENSINO

Os métodos de ensino na Grécia Antiga eram marcados pela interação entre mestres e alunos, promovendo o pensamento crítico, a curiosidade intelectual e o desenvolvimento moral (Jaeger, 1944). Estas práticas variavam entre as *pólis*, mas algumas características comuns podem ser destacadas:

- **Método Socrático:** Desenvolvido por Sócrates, este método baseava-se no diálogo e no questionamento constante. Sócrates acreditava que o conhecimento emergia através da reflexão e do debate, incentivando os alunos a explorarem as suas próprias ideias e a desafiar pressupostos (Platão, n.d.). Este método é considerado um dos pilares do ensino crítico e continua a influenciar práticas pedagógicas modernas.
- **Aprendizagem Através da Imitação:** Na educação primária, os jovens aprendiam observando e imitando os mestres. Este método era especialmente utilizado em atividades artísticas, como música e poesia, onde os alunos repetiam versos e melodias até os assimilarem completamente (Taylor, n.d.).
- **Educação Física e Moral:** A integração entre educação física e ética era central no sistema educacional grego, especialmente em Atenas. A prática de desportos nos ginásios não só fortalecia o corpo, mas também promovia valores como disciplina, respeito e cooperação. Mestres, conhecidos como *paidotribés*, supervisionavam estas atividades, assegurando que o carácter dos alunos fosse moldado em paralelo ao seu desenvolvimento físico (Cartledge, 2003; Jaeger, 1944).

- **Uso da Literatura e Poesia:** Textos de autores como Homero desempenhavam um papel fundamental na educação, sendo utilizados para ensinar virtudes heroicas, responsabilidade cívica e amor pela pátria. Os mestres incentivavam a memorização e a recitação destes textos, considerando-os ferramentas essenciais para a formação moral e cultural (Taylor, n.d.).
- **Ensino Particular:** A educação em Atenas era predominantemente privada, com mestres especializados contratados pelos pais. Professores, como os *grammatistés*, ensinavam leitura e escrita; os *kitharistés*, música; e os *paidotribés*, educação física. Esta segmentação permitia que os alunos recebessem uma formação mais diversificada e aprofundada em diferentes áreas do conhecimento (Vernant, 1980; Jaeger, 1944).
- **Debates e Retórica:** A formação em retórica era uma característica marcante da educação secundária em Atenas. Os jovens eram treinados para falar em público, a formular argumentos e a defender ideias, habilidades indispensáveis para a vida política e cívica (Platão, n.d.; Dodds, 1973).

Estes métodos de ensino destacavam-se por integrar disciplinas práticas, intelectuais e éticas, refletindo o ideal grego de equilíbrio entre corpo, mente e caráter (Jaeger, 1944).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação na Grécia Antiga foi um pilar essencial para o desenvolvimento cultural, político e social das suas cidades-estado. Tanto o modelo ateniense, com o seu foco no desenvolvimento integral do cidadão, quanto o espartano, centrado na disciplina militar e na lealdade ao Estado, representam visões distintas, mas complementares, sobre a importância da educação para a sociedade (Jaeger, 1944; Vernant, 1980).

A ênfase no pensamento crítico, na formação cívica e no equilíbrio entre o corpo, a mente e o caráter destacam-se como ideais duradouros que transcendem o tempo. Estes valores, profundamente enraizados na educação grega, moldaram não apenas a civilização ocidental, mas também o pensamento pedagógico moderno. A influência de filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles continua a inspirar sistemas educativos contemporâneos, promovendo a procura pelo conhecimento, pela verdade e pela virtude.

Além disso, a diversidade dos sistemas educativos gregos oferecem lições valiosas sobre a necessidade de adaptar a educação às realidades sociais e culturais de cada contexto. O equilíbrio entre os modelos de Atenas e Esparta ilustra como diferentes abordagens podem coexistir e enriquecer o legado educacional de uma civilização.

Ao refletir sobre a educação na Grécia Antiga, é possível reconhecer a sua contribuição inestimável para a construção de uma sociedade mais justa, ética e equilibrada. Este legado serve como inspiração para que a educação contemporânea continue a evoluir, valorizando tanto o indivíduo quanto a coletividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnold, T. (2023). *A history of Rome and the Roman Empire*.

Aristotle. (1996). *The Nicomachean Ethics*. Penguin Books.

Cartledge, P. (2003). *The Spartans: An epic history*. Vintage Books.

Dodds, E. R. (1973). *The Greeks and the irrational*. University of California Press.

Gomes, F. R. (n.d.). *História da educação na antiguidade*.

Platão. (n.d.). *A República*.

Taylor, C. (n.d.). *A educação na Grécia Antiga: Um estudo comparativo*.

Vernant, J.-P. (1980). *Les origines de la pensée grecque*. Paris: Presses Universitaires de France.

Jaeger, W. (1944). *Paideia: The ideals of Greek culture*. Oxford: Oxford University Press.

A EDUCAÇÃO NA GRÉCIA ANTIGA: ESTRUTURAS, PRÁTICAS E INFLUÊNCIAS⁹⁰

Education in Ancient Greece: Structures, Practices, and Influences

NOGUEIRA, Joana⁹¹

Resumo

A comunicação é um contributo para a educação e até mesmo para o desenvolvimento holístico do ser humano. E, porque esse desenvolvimento implica o ser no seu todo – sensações, sentimentos, conhecimentos, movimentos, interiorização, relacionamento – consideramos, como acima se refere, essas vivências são mais valias. Nas escolas, dada a crescente burocratização do sistema, a preocupação do corpo docente continua a passar pelas resolução rápida de problemas burocráticos impostos pela tutela (Ministério da Educação) em vez de se poder assumir levemente a preocupação maior que é a de entrar na sala de aula e assumir-se como profissional, isto é, envolver os seus alunos, desenvolver ações que vai juntamente com eles implementar, e procurar saber desde início decifrar as potencialidades que descobrir em cada um deles, com o máximo de precisão, aproveitando-as para que eles possam autonomizar-se e desenvolver-se no todo do seu ser. A educomunicação revela ter um papel preponderante quer enquanto estratégia quer enquanto recurso no elo de ligação entre diferentes áreas do saber, numa perspetiva transdisciplinar, contribuindo para uma comunicação mais ampla e assertiva entre todos bem como a implementação de ideias inovadoras e aliciantes aos alunos e à escola.

Abstract

Communication contributes to education and even to the holistic development of human beings. And, because this development involves the whole being—sensations, feelings, knowledge, movements, internalization, relationships—we consider, as mentioned above, these experiences to be valuable. In schools, given the increasing bureaucratization of the system, teachers' concerns continue to revolve around quickly resolving bureaucratic problems imposed by the governing body (Ministry of Education), rather than being able to lightly embrace the greater concern of entering the classroom and assuming professional roles—that is, engaging their students, developing actions that they will implement alongside them, and seeking to understand from the outset the potential they discover in each of them, with the utmost precision, harnessing them so that they can become independent and develop as a whole. Educommunication plays a key role both as a strategy and as a resource in connecting different areas of knowledge, from a transdisciplinary perspective, contributing to broader and more assertive communication among all, as well as the implementation of innovative and engaging ideas for students and the school.

Palavras-chave: *Comunicação; Educação; Educomunicação.*

Key-words: *Communication; Education; Educommunication.*

Data de submissão: setembro 2024 | **Data de publicação:** outubro 2025.

⁹⁰ Artigo padronizado, formatado, colocado no template e indexado pela equipa de voluntários da MUNDIS – Associação Cívica de Formação e Cultura.

⁹¹ JOANA NOGUEIRA – Escola Superior de Educação Jean Piaget, PORTUGAL. Email: joanogueira@gmail.com.

1. EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO ENQUANTO PÓLO TRANSFORMADOR DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM E DA DOCÊNCIA

A comunicação desempenha um papel importante no processo de aprendizagem, sendo um elo na transmissão e assimilação de conhecimento (Meusburger, 2017). Este fenómeno complexo envolve a troca de informações entre diferentes partes, como educadores/professores, alunos e ambientes de aprendizagem. Ao explorar o processo de comunicação no âmbito da aprendizagem, é possível abordar as dinâmicas que influenciam o entendimento, a retenção e a aplicação do conhecimento. A comunicação está inerentemente ligada à educação, uma vez que envolve a transferência de informações, ideias e conceitos entre os participantes do processo educativo. No cerne desse fenómeno está a necessidade de compreensão mútua e transmissão eficaz de conhecimento. Quando aplicado ao contexto da aprendizagem, o processo de comunicação torna-se um fator determinante no sucesso educacional.

Por definição, a educação “designa e engloba todos aqueles factos humanos nos quais se dá um processo de criação ou transmissão de informação e cujo protagonista é o homem que assimila tal informação” (Puig, 1986). Por sua vez, a comunicação diz respeito a um “processo vital através do qual indivíduos e organizações se relacionam uns com os outros, influenciando-se mutuamente” (Thayer, 1979). Estas duas concepções, vastas e abrangentes, evidenciam a interdependência substancial entre educação e comunicação. Ambas representam processos essenciais e sociais pelos quais os indivíduos concebem, organizam e desenvolvem ideias e interagem entre si. Por um lado, educação está intrinsecamente ligada aos atos de comunicação. Os objetivos educacionais dependem da ocorrência comunicativa. A comunicação, por sua vez, não pode prescindir do empreendimento educacional em seu sentido mais amplo (Berea, 2019). Este visa capacitar o ser humano a criar símbolos para expressar-se, comunicar-se e contribuir para os alicerces culturais da sociedade, na construção da estrutura do mundo. A importância de o professor obter feedback dos alunos constitui uma fase importante quando considerada a terminologia específica da comunicação e a sua aplicação em contexto da sala de aula (Munna & Kalam, 2021; Garret, 2008; Ruiz-Primo & Li, 2013). Através dessa prática, o professor, como emissor, consegue perceber se a mensagem que transmitiu foi compreendida e decodificada pelos destinatários - os alunos, recetores (Garret, 2008; Ruiz-Primo & Li, 2013). Essa atenção é fundamental para determinar se o código linguístico utilizado foi eficaz ou se resultou apenas em ruído na comunicação. A

codificação da mensagem pelo emissor e a subsequente decodificação pelo recetor desempenham papéis distintos no tratamento da informação, criando um fluxo bidirecional que gera feedback contínuo (Eremeeva & Khamisovna, 2020). Sem esse intercâmbio entre emissor e recetor, um processo de comunicação eficaz não se desenvolve. O ruído na comunicação pode surgir de diversas situações, como uso inadequado ou pouco audível de som, caligrafia impercetível, falta de pontuação, imagens pouco claras, intervenções extemporâneas, entre outras. Desta forma, a eliminação do ruído e a sintonia entre emissor e recetor são alcançadas por meio da metodologia que envolve redundância. Essa redundância é obtida através da repetição da informação, uso de parêntesis elucidativos, comparações, vídeos e imagens explicativas, esquemas, gestos expressivos, e uma linguagem verbal clara e audível (Eremeeva & Khamisovna, 2020; Garret, 2008). Por tudo isto, aplicou-se um estudo com ponte entre educação e comunicação onde se definiram como objetivos específicos,

1. Destacar os estudos educacionais, relevando a sua importância dos mesmos para as Ciências da Comunicação, numa perspectiva transdisciplinar que enfatize pontes com as Ciências da Educação;
2. Compreender e valorizar a arte(música)como instrumento de comunicação, expressão, motivação e inclusão dos indivíduos em contexto escolar;
3. Aferir a importância da interseção da comunicação com a aprendizagem formal não formal e informal, tendo a educação musical, a arte e a educação como referência;
4. Contribuir para a valorização dos conhecimentos e competências dos aprendentes obtidos fora do contexto escolar;
5. Revelar a importância da comunicação e das expressões artísticas para o sucesso educativo do indivíduo numa perspectiva de desenvolvimento holístico.

Estes objetivos estão integrados nos princípios que emergem das motivações que oportunamente apresentamos e prendem-se, portanto, com quatro diretrizes que reconhecemos fundamentais para a educação e para a sociedade de hoje em dia:

1. A prática do trabalho colaborativo com vista à integração dos professores como elementos essenciais na promoção do sucesso educativo;
2. A comunicação como estratégia primordial para a melhoria das relações de ensino e aprendizagem;

3. A educomunicação como instrumento de inovação e motivação de novas práticas educacionais numa perspectiva de uma educação para a mudança;
4. A inter e a transdisciplinaridade entre as diversas áreas pedagógicas, currículos, técnicas e materiais como motor para o enriquecimento das atividades na escola;
5. O papel das disciplinas da área da Música na dinamização de projetos educativos mais inclusivos e abrangentes.

Tendo em consideração o conhecimento existente e a nossa prática docente, avançamos com as seguintes hipóteses, a testar durante o estudo:

H1. A utilização de metodologias ativas que valorizem a comunicação na educação musical tem reflexos positivos na aprendizagem.

H2. A educomunicação pode ser um recurso para a adoção de novos paradigmas na educação, que enfatizem uma dimensão holística que considere a música e as outras artes na educação e áreas do saber.

Note-se que a discussão é realizada em torno da educomunicação, que representa uma abordagem inovadora na integração de educação e comunicação, procurando formar cidadãos críticos e capazes de se expressar efetivamente. Destaca-se a importância de promover a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e o papel da comunicação na diversificação das formas de expressão e no desenvolvimento das competências mediáticas. É explorando ainda o fenómeno da música como uma poderosa forma de comunicação, tanto dentro de contextos sociais quanto individuais. Em particular, é abordada a importância da música no contexto educacional, destacando seu impacto no processo de aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos.

2. EDUCOMUNICAÇÃO: contribuição ao ensino e aprendizagem

Perante as atuais mudanças sociais que decorrem na sociedade, assim como o contexto social em que os indivíduos se inserem, a escola merece um reconhecimento destacado. O estabelecimento educacional constitui um espaço importante para a transformação, formação e crescimento do ser humano, destacando-se como um ambiente privilegiado para a construção de conhecimentos, novas aprendizagens e saberes. O cenário escolar revela-se dinâmico e heterogêneo, abarcando diversas formas de

comunicação, pensamento e ação. É na esfera escolar que o indivíduo desenvolve e expande o seu entendimento do mundo, aprendendo a interagir e a consolidar a sua formação com base em valores e princípios que irá transportar para a vida. Segundo a perspectiva de Morin (2003, p. 65), a educação influencia na autoformação dos indivíduos, ensinando, portanto, "como tornar-se um cidadão", uma componente inerente à condição humana.

É de notar que o panorama educacional tem experimentado transformações significativas nas últimas décadas, sendo a influência das tecnologias uma presença marcante (Gkrimpizi et al., 2023; Srivastava & Dey, 2018). A existência humana torna-se cada vez mais digital, estando constantemente ligados ao mundo, envolvidos em diversos contextos e constantemente expostos a uma avalanche de informações, sem que exista, muitas vezes, plena consciência do seu impacto no quotidiano de cada indivíduo. O ambiente escolar e o processo de ensino-aprendizagem não conseguem escapar a esta realidade, que se torna cada vez mais digital e dinâmica, absorvendo progressivamente os alunos (e.g., Kamińska et al., 2023).

A educação, especialmente a formal, encontra-se imersa em instâncias comunicacionais, estabelecendo vínculos, diálogos, tensões e interlocuções conforme a situação. Essas instâncias, no entanto, destacam-se mediante operações mais ou menos objetivas, manifestando-se ou não nas salas de aula e nas relações entre professores e alunos (Citelli, 2015, p. 65).

Neste contexto, o conceito de educomunicação emerge como uma abordagem inovadora, proporcionando uma perspectiva única sobre o ensino e aprendizagem (Aguaded, 2011; Barbas, 2019; Franganillo et al., 2021). Esta fusão de educação e comunicação visa não apenas informar, mas também formar cidadãos críticos, capazes de compreender, questionar e se expressar de maneira eficaz no mundo contemporâneo (Franganillo et al., 2021). Ademais, o conceito em questão refere-se a uma metodologia pedagógica que propõe a incorporação de recursos tecnológicos modernos e técnicas de comunicação no processo de aprendizagem, promovendo a interdisciplinaridade (Soares, 2003).

Entende-se por educomunicação

[...] o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos, melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, desenvolver o espírito crítico dos usuários dos meios massivos, usar adequadamente os recursos da informação nas práticas educativas, e ampliar capacidade de expressão das pessoas (Soares, 2003, p. 01).

Educomunicação deriva da junção de dois conceitos fundamentais: educação e comunicação (Rivas et al., 2019). Essa abordagem propõe uma integração efetiva entre os processos educativos e as práticas comunicativas, reconhecendo a importância de desenvolver capacidades comunicativas desde os estágios iniciais da vida escolar (Cortes et al., 2018; Rivas et al., 2019). O cerne da educomunicação reside na ideia de que a comunicação é uma ferramenta fundamental para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de uma consciência crítica (Cortes et al., 2018).

No âmbito educacional, a educomunicação oferece uma visão integral. Não se trata apenas de transmitir informações de forma unilateral, mas de fomentar a participação ativa dos estudantes no processo de construção do conhecimento. Isso implica reconhecer a diversidade de linguagens e meios de expressão, integrando-as ao currículo de forma a tornar a aprendizagem mais envolvente e significativa (Luvizotto et al., 2017).

Um dos pilares da educomunicação é a ideia de que todos são comunicadores em potencial. Nesse sentido, o educador deixa de ser apenas um detentor de conhecimento para se tornar um facilitador do processo de aprendizagem (Ramos, 2012). A sala de aula transforma-se num espaço de diálogo, em que a troca de experiências e o estímulo à expressão individual são valorizados (Márques & Talarico, 2016). Essa abordagem colaborativa fortalece o senso de pertencimento dos estudantes, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e democrático (Márques & Talarico, 2016; Ramos, 2012). A utilização de diferentes linguagens, como audiovisual, música, teatro e tecnologias digitais, ganha destaque na prática educacional. Essa diversificação permite que os alunos expressem as suas ideias de maneiras diversas, encontrando meios que melhor se adequem às suas competências e preferências. Além disso, a introdução de tecnologias digitais no processo educacional amplia as possibilidades de interação e pesquisa, preparando os alunos para um mundo cada vez mais digitalizado (Ramos, 2012).

A educomunicação também desempenha um papel importante no desenvolvimento da competência mediática dos estudantes (Cortes et al., 2018). Num contexto em que somos constantemente bombardeados por informações, é essencial que os alunos desenvolvam a capacidade de analisar criticamente as mensagens mediáticas, compreendendo a sua influência na construção de valores e opiniões. Ao incorporar a educomunicação, as instituições de ensino contribuem para a formação de cidadãos capazes de navegar de maneira consciente e responsável no universo da comunicação contemporânea (Gozálvez-Pérez & Contreras-Pulido, 2014).

Outro aspeto relevante da educomunicação é a promoção da autonomia do aluno. Ao incentivar a expressão individual e o pensamento crítico, essa abordagem contribui para o desenvolvimento de alunos mais autónomos, capazes de tomar decisões fundamentadas e participar ativamente na sociedade (Costa & Santos, 2018). A educomunicação não passa por fornecer apenas conhecimento, mas também estimular a capacidade de aprender a aprender, preparando os estudantes para os desafios em constante evolução do mundo atual (Rivas et al., 2019).

A inserção da educomunicação no contexto educacional não se trata apenas de uma tendência, mas de uma necessidade imperativa. A sociedade contemporânea demanda cidadãos capazes de se comunicar efetivamente, compreender as nuances da informação e contribuir para a construção de um ambiente mais justo e equitativo. Nesse sentido, a educomunicação emerge como um catalisador para o desenvolvimento de competências essenciais, alinhando-se às demandas de um mundo em constante transformação (Yoshida, 2020).

Tendo em conta os estudos de Cortes e colaboradores (2018, p. 11), A educomunicação é uma área de intervenção social em consolidação, não sendo compreendida apenas como uma disciplina para os currículos escolares, mas um paradigma discursivo transversal instituído por conceitos transdisciplinares com outras categorias analíticas.

Desta forma, é correto inferir que a educomunicação, através da tecnologia, possibilita o trabalho colaborativo, o estabelecimento de ambientes democráticos, a construção do conhecimento sistematizado a partir do pensamento crítico, contribuindo assim com a multiplicação de informação de qualidade no ensino e na aprendizagem.

Costa e Santos (2018) consideram que ainda precisam ocorrer mudanças no processo de ensino, que sejam capazes de levar o professor a adaptar sua metodologia em seu cotidiano pedagógico, para que se estabeleçam os ecossistemas comunicativos, definidos por Silva e Messa (2013, p. 80), como “ambientes nos quais haja interação real entre produtores, recetores e partilhadores do conhecimento e no que diz respeito ao universo das comunicações a que tem acesso alunos e professores”

No entanto, importa destacar que a implementação efetiva da educomunicação requer uma mudança de paradigma no sistema educacional. É necessário superar modelos tradicionais e burocráticos, abraçando uma abordagem mais flexível e centrada no aluno. Isso implica investir na formação de educadores, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para incorporar práticas educomunicativas nas metodologias de ensino.

3. METODOLOGIA

Para este estudo, optou-se por uma metodologia qualitativa, uma vez que pode ser aplicada em ambiente natural, sendo os dados de cariz narrativo-descritivo e enfatizando-se o processo e não o produto. Por ser um estudo que se integra nas práticas escolares, considera-se ser importante, não só acompanhar sempre o processo em si, mas dele participar ativamente, razão pela qual, este estudo leva a que se passe muito tempo no local (escola e comunidade), na tentativa de elucidar o mais possível todas as questões inerentes aos objetivos traçados. Por ser um método narrativo-descritivo importa a recolha de evidências através de fotografias, de observação e do testemunho de intervenientes. Assim, uma investigação na área das Ciências da Comunicação, nos dias que correm é inovadora a relação entre diferentes áreas, sendo urgente novos métodos, novas maneiras de atuar e novas formas de comunicar. Assim, faz todo sentido a ligação entre educação e comunicação, no sentido de conjugar olhares e formas de atuar para contribuir para a uma aprendizagem significativa, ligada ao mundo real.

3.1. Investigação-ação

Para este estudo opta-se por uma investigação-ação. Considera-se decisão importante, que quando se trata de escolher uma metodologia, perante o que se pretende investigar, o local onde a investigação vai decorrer e neste caso em particular, uma vez que se pretende questionar, após a interpretação da postura das escolas públicas em

relação à música, esta metodologia parece ser mais adequada à temática, facilitando a investigadora a entrar no terreno e chegar a algum tipo de conclusão, mesmo que a ação permaneça inacabada, de uma forma mais eficaz.

Nesta tipologia de investigação, o investigador assume um papel participativo assim como procura envolver todos os intervenientes do processo, promovendo uma postura colaborativa em todas as fases, sendo uma investigação de cariz prático que não se limita a teorizar ou a descrever a realidade. Nela, o investigador também intervém na ação, por isso se torna cíclica (espiral), perspectiva em que, a cada nova etapa, tudo pode gerar a possibilidade de mudança e aprimoramento. Assume também uma dimensão crítica pois todos os participantes atuam como agentes de mudança de forma construtiva, recorrendo naturalmente à auto e hetero-avaliação pois, ao serem rematadas, todas as fases são sempre avaliadas com objetivo de melhor compreender os conhecimentos convocados – a metacognição – e produzir novos conhecimentos – a inovação. Teve-se ainda em conta a importância da metodologia de histórias de vida, uma vez que o questionamento incide essencialmente sobre o trabalho que se tem vindo a realizar enquanto profissional da educação. Considera-se a hipótese de complementar a investigação-ação com as auto-narrativas por, como já se teve a oportunidade de referir, de induzir a uma reflexão permanente e a uma metacognição, apostando na re(i)novação das nossas práticas.

Outro aspeto a referir, é que este tipo de investigação, como utiliza a análise de conteúdo, leva a uma abrangência, a uma explicitação, a uma sistematização e expressão do conteúdo, ajudando a obter um rigor da objetividade e faz germinar a subjetividade e como refere Vilelas (2020, p.432), “tentativa de impor um corte entre as intuições e as hipóteses que levam a interpretações mais definitivas se, contudo, se afastarem das exigências atribuídas num trabalho científico”.

3.2. Técnicas e Instrumentos

Quanto à escolha de técnicas e instrumentos de trabalho é importante ter em conta a sua versatilidade e utilidade, as quais propiciam a funcionalidade da obtenção de dados e uma vez que a fiabilidade e qualidade dos resultados de qualquer estudo só são possíveis de acordo com os meios utilizados, os dados recolhidos é que permitem chegar ao relato dos caminhos percorridos.

Recorre-se ao questionário, reconhecendo-se que este instrumento abre vias para complementar a informação recolhida através da observação direta que, de acordo com os estudiosos, per se, leva muito tempo a conseguir dados suficientes para o retratar da situação vivenciada e alvo de estudo.

3.3. Reflexão Crítica/Avaliação

O intuito de implementar atividades com os alunos, cuja criação lhes foi dada como principal responsabilidade, conseguiu-se verificar que os mesmos se empenharam com criatividade e de uma forma diferente, isto é, de forma lúdica, divertida, daí resultou uma aprendizagem mais significativa e implicada. Assim, cremos que nestas circunstâncias, as competências que a atividade artística da dança desenvolve ao nível da coordenação motora, da atenção ou memória, poderão ser aplicadas na abordagem de outros conteúdos potenciando a aprendizagem pelo recurso a essas mesmas competências essenciais; por exemplo, à aprendizagem da escrita, da leitura e do cálculo. Com efeito, a expressão corporal enquanto veículo de comunicação revestiu-se de uma enorme importância na construção de conceitos ligados à componente lógico-matemáticas ou relacionados com a linguagem simbólica. Pode-se assim, através deste projeto envolver as diferentes áreas curriculares o que fez com que os alunos entendessem a articulação dos conteúdos e a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas curriculares, tornando as aulas mais apelativas e levando a uma sequência lógica.

CONCLUSÃO

Este trabalho de investigação-ação procurou compreender em que medida a educomunicação e as metodologias ativas implementadas na educação musical surtem efeitos positivos na aprendizagem, contribuindo para uma abordagem holística do desenvolvimento e, em que medida o potencial educomunicacional da música pode funcionar como o instrumento de integração e inclusão nas escolas.

Este foi o ponto de partida, que orientou e guiou toda a investigação, quer na revisão bibliográfica que sustentou a componente teórica quer na opção metodológica que contribuiu na compreensão da problemática, na procura de respostas às questões colocadas pela definição do objetivo geral e dos objetivos específicos.

Tal como foi afirmado e fundamentado ao longo deste processo, a educomunicação no contexto escolar é mais do que uma tendência; é uma necessidade. A comunicação pode e deve ser uma possibilidade de potencializar as práticas pedagógicas, levando ao desenvolvimento da autonomia e da criatividade do aluno, com a esperança de compreender o mundo e atuar na sua reconstrução com base no pensamento crítico e reflexivo.

Por outro lado, o recurso à educomunicação demonstrou, ao longo da pesquisa bibliográfica, que é determinante no contributo que das aprendizagens para que as mesmas se tornem mais significativas para aprendentes e docentes, assim como é o fator chave para o desenvolvimento quer de competências transversais quer na abordagem holística dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, I. (2011). La educación mediática, un movimiento internacional imparable. La ONU, Europa y España apuestan por la educomunicación. *Comunicar*, 37, 7–8. <https://bit.ly/3ZKP5w9>
- Barbas, Á. (2019). Educommunication for social change. In *Citizen media and practice* (pp. 73–88). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351247375-5>
- Berea, A. (2019). The role of communication as a fundamental process for life and society. In A. Berea (Ed.), *A complex systems perspective of communication from cells to societies*. IntechOpen.
- Citelli, A. (2015). Comunicação e educação: O problema da aceleração temporal. In *Anais. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo*.
- Costa, L. S., & Santos, V. (2018). Educomunicação: Um novo olhar para o ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio. *Revista UNIPLAC*.
- Eremeeva, G. R., & Khamisovna, I. F. (2020). Dialogic communication between teachers and students as a condition for interaction of subjects of the higher school educational process. *International Journal of Higher Education*, 9(8), 46. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n8p46>
- Franganillo, J., Sánchez, L., García, M. Á., & Marquès, A. (2021). Aprendizaje emocional y de valores en la formación universitaria, aplicado al grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Barcelona. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 151–173. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1493>
- Fuentes, E. J. (2009). Formación de maestros y practicum en el contexto de cambio curricular desde la perspectiva de la convergencia europea. In M. Raposo Rivas (Coord.), *El practicum más allá del empleo* (pp. 103–124). SPUS.
- Garrett, T. (2008). Student-centered and teacher-centered classroom management: A case study of three elementary teachers. *Journal of Classroom Interaction*, 43(1), 34–47.
- Gozálvez-Pérez, V., & Contreras-Pulido, P. (2014). Empowering media citizenship through educommunication. *Comunicar*, 21(42), 129–136. <https://doi.org/10.3916/c42-2014-12>

- Gkrimpizi, T., Peristeras, V., & Magnisalis, I. (2023). Classification of barriers to digital transformation in higher education institutions: Systematic literature review. *Education Sciences*, 13(7), 746. <https://doi.org/10.3390/educsci13070746>
- Kamińska, D., Zwoliński, G., Laska-Leśniewicz, A., Raposo, R., Vairinhos, M., Pereira, E., Urem, F., Ljubić Hinić, M., Haamer, R. E., & Anbarjafari, G. (2023). Augmented reality: Current and new trends in education. *Electronics*, 12(16), 3531. <https://doi.org/10.3390/electronics12163531>
- Marques, F. T., & Talarico, B. S. (2016). Da comunicação popular à educomunicação: Reflexões no campo da educação como cultura. *Blumenau*, 11(2), 422–443.
- Meusburger, P. (2017). Spatial mobility of knowledge: Communicating different categories of knowledge. In J. Glückler (Ed.), *Knowledge and space*. Springer.
- Munna, A. S., & Kalam, M. A. (2021). Teaching and learning process to enhance teaching effectiveness: Literature review. *International Journal of Humanities and Innovation*, 4(1), 1–4. <https://doi.org/10.33750/ijhi.v4i1.102>
- Morin, E. (2003). *A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Bertrand Brasil.
- Puig, J. (1986). *Teoria da educação: Uma aproximação sistémico-cibernética*. PPU.
- Pulido, C. A. (2006). Historias de vida: Um caminho de aprendizagem constante. *Praxis Pedagógica*, 8, 1–229.
- Ramios, M. R. V. (2012). O uso de tecnologia em sala de aula. *Revista Eletrônica LENPESPIBID de Ciências Sociais*, 1(5).
- Silva, L. L. F. (2008). A educação musical em Portugal. *Revista Electrónica de LEEME*, 21.
- Soares, I. (2003). *Ecossistemas comunicativos*. Núcleo de Investigação da Universidade de São Paulo.
- Thayer, L. (1979). *Comunicação: Fundamentos e sistemas*. Atlas.
- Yoshida, S. (2020). Quebra de padrões, modelos de ensino híbrido e as heranças da pandemia para a educação. *Revista Nova Escola*.

**O PAPEL DA ESCOLA NA PRODUÇÃO DE CORPOS CULTURALMENTE
REFUGIADOS: UMA EXPERIÊNCIA ANGOLANA DO AUTOR EM UM
DIÁLOGO COM A SUA AVÓ⁹²**

*The Role of the School in the Production of Culturally Displaced Bodies: An Angolan
Experience of the First Author in Dialogue with His Grandmother*

CASSELLA, Ezequiel Domingas⁹³

Resumo

Este estudo analisa o papel das escolas angolanas como agentes na produção de “corpos culturalmente refugiados”, indivíduos compelidos a abandonar suas identidades culturais em favor de normas escolares moldadas pela hegemonia ocidental, visando à aceitação social e acadêmica. Partindo da experiência pessoal do autor no contexto sociocultural Vangangela, o artigo utiliza um diálogo com sua avó para evidenciar como a hegemonia escolar dilui identidades culturais locais. A análise fundamenta-se em Michel Foucault, argumentando que as escolas funcionam como instrumentos de poder que promovem a adoção de valores eurocêntricos. Metodologicamente, adota-se a lógica do Ndzili, conceito da língua Ngangela que representa a “energia interna” essencial para nutrir e preservar a cultura, respeitando o movimento de dentro para fora. A articulação entre o discurso de dentro (falas da avó) e ideias de fora (como as de Foucault e outros pensadores) sustenta um diálogo intercultural que valoriza saberes alternativos e identidades plurais.

Abstract

This study examines the role of Angolan schools as agents in producing "culturally displaced bodies," individuals compelled to abandon their cultural identities in favor of school norms shaped by Western hegemony to achieve social and academic acceptance. Drawing from the first author's personal experience within the Vangangela sociocultural context, the article uses a dialogue with his grandmother to illustrate how school hegemony erodes local cultural identities. Grounded in Michel Foucault's theories, the analysis argues that schools operate as instruments of power promoting the adoption of Eurocentric values. Methodologically, the study employs the concept of Ndzili—a term from the Ngangela language representing the "inner energy" essential for nurturing and preserving culture, respecting the inward-to-outward movement. The interplay between internal discourse (grandmother's reflections) and external ideas (such as those of Foucault and other thinkers) fosters an intercultural dialogue that values alternative knowledge systems and plural identities.

Palavras-chave: Escolas angolanas; Ndzili; Formação de professores; Corpo culturalmente refugiado; Relações de poder.

Key-words: Angolan schools, Ndzili, Training teachers, Culturally refugee bodies, Power relations.

Data de submissão: setembro 2024 | **Data de publicação:** dezembro 2025.

⁹² Artigo padronizado e traduzido pela equipa de voluntários da MUNDIS – Associação Cívica de Formação e Cultura. Tradução: Carminda de Carvalho.

⁹³ EZEQUIEL DOMINGAS CASSELLA – Escola Superior Pedagógica do Bié, ANGOLA. Email: ezequias.cassela@unesp.br

PARTINDO DE DENTRO: O AUTOR DIALOGANDO COM A SUA AVÓ

O diálogo a ser apresentado, entre o autor (At) e sua avó (A), reveste-se de um caráter reflexivo e é inserido no contexto analítico deste artigo. A interação ocorreu em um cenário marcado por um reencontro emocional, cuja significância decorre do distanciamento temporário do autor em relação ao ambiente sociocultural tradicional compartilhado com sua avó. Esta figura representa não apenas o núcleo de transmissão de valores culturais, mas também uma guardiã do saber ancestral. O distanciamento mencionado foi desencadeado pela jornada acadêmica do autor, que se iniciou no ensino secundário, médio e superior, com etapas realizadas inicialmente na cidade do Cuito, província do Bié, em Angola, e posteriormente em Portugal. Esse processo de transição implicou profundas renúncias e ajustes ontológicos, exigindo uma reavaliação dos valores culturais herdados e um esforço de adaptação às novas exigências sociais e educacionais. Tal experiência foi acompanhada por desafios significativos, dentre os quais se destacam o preconceito linguístico e cultural. Este preconceito se manifestou, sobretudo, nas interações com colegas angolanos, que frequentemente depreciavam a língua e as práticas culturais locais em prol da assimilação aos padrões culturais portugueses, conforme evidenciado em Cassela (2025, p. 26).

“[...] não gosto da forma como falas o português, o teu falar é cheio de uma dicção feia! Até parece que estás a cantar. Tens uma pronúncia pesada, misturada com Ngangela. Procure imitar o Mário que fala tão bem que até parece nascer em Portugal. Ele sim! Será mesmo um doutor! [...]”, me disse certa vez uma colega e amiga angolana que compartilhava conosco a mesma residência universitária, me ajudando a consolidar a ideia de que talvez o maior sonho do colonizado angolano é ser como o colonizador português. A repetição desse desprezo começou a tornar hostil a minha permanência no meu “eu cultural”. Assim, procurando por aceitação e valorização, me vi obrigado a não mais olhar para a minha língua, minhas práticas e meus costumes, me tornando um reproduzidor de padrões comportamentais, fundamentados na forma de ser e estar do branco português.

Estas experiências intensificaram progressivamente o conflito identitário do autor. A língua portuguesa, já sobrevalorizada em Angola como critério de ascensão social e educacional, tornava-se um símbolo de afastamento de suas origens, por carregar consigo todo peso civilizacional da cultura hegemônica legitimada pela escola. Enquanto estudante, ocasionalmente, foi incentivado a "corrigir" sua pronúncia e adotar comportamentos que fossem vistos como civilizados, reproduzindo padrões eurocêntricos.

Esse processo gerou um distanciamento de sua cultura de origem, levando-o a se perceber como um "eu," alienado de sua identidade legítima.

O retorno de Portugal a Angola, em 2019, trouxe um momento de confronto com sua realidade cultural. Apesar de ser valorizado socialmente por sua experiência acadêmica e sua "europeização," o reencontro com sua avó revelou a profundidade do afastamento cultural que havia vivenciado. Tal situação é constatada no diálogo que se segue:

At: *Avó, cheguei!!!!*

A: *Heee! Mutekulu uangue na hete; ndjolela ika!! Ndjili na sanga um kukumona!!⁹⁴*

At: *hooo! Minha amada avó, eu entendo perfeitamente o que falas, mas vamos falar português porque eu já não consigo pronunciar algumas palavras.*

A: *Nani!!! Num pode esquecer o seu língua, esse língua que você fala é alheio, o que é nosso é nosso e você num pode despreza⁹⁵r. Eu ficar muito triste hoje em dia, porque as crianças já não querem aprender o que é da nossa cultura, porque pensam que isso é hábito dos bur(r)os.*

At: *Tem razão avó, todo mundo hoje tem vergonha de falar a sua língua materna, por causa do receio de ser desprezado pelas pessoas na sociedade.*

Na sequência desse breve diálogo, o olhar de sua avó expressava tristeza e, fixando os seus olhos nele, ela pronunciou em língua nacional *Ngangela* as palavras que se seguem:

Laja omo kukuakele kuli longessa chaseho tua kele naku yoya, vuno kukuija chá matangua tuli na kutsa movuyoye vuetu muomu lia kuli longesa, naku kuyouela ku ndzimba, vana vetu vatu tala ngue tuvaka kusalela na vaka kuhunoua kuli longesa.

Tradução: Outrora, sem a educação escolarizada nós vivíamos, mas, sobrevivendo a educação escolarizada, nós morremos enquanto cultura e vivemos enquanto ignorância, porque as escolas ensinam aos nossos filhos a olharem para nós como sujeitos analfabetos e ignorantes.

(conversa com a minha avó Julinda Kassela, 16/07/2019)

⁹⁴ Oh! Meu neto chegou que alegria!!!! Estou feliz por te ver!

⁹⁵ Desprezar

Comentários: - o que dizer diante desta profunda afirmação da avó do At? Talvez, naquele momento, o seu silêncio fosse a virtude que se impunha, mas o certo é que eram notórias a revolta, a impotência e a resistência presas nas palavras de sua avó, manifestando total indignação perante a sociedade e um sistema educacional que mata a sua forma de vida. As breves palavras da avó colocavam em manifesto a performance da realidade educacional de Angola, em que os alunos são confrontados por um sistema de ensino que os torna estrangeiros em suas próprias terras, pois enfrentam diariamente o drama de verem a soberania de suas culturas condicionadas à autoridade de uma educação escolar colonizadora, que deslegitima seus costumes, suas línguas, suas expectativas, suas crenças e suas tradições.

Perante essa estrutura curricular, os sujeitos da cultura, não se sentem “vivos”, pois são obrigados a rejeitar os valores ensinados em suas culturas para se sujeitarem aos formatos acadêmicos convencionais, que eliminam as suas alteridades e os aprisionam em suas formas de produzir saberes. A afirmação da avó do autor remetia-o a um campo de reflexões que não estavam direcionadas simplesmente à forma como ela olhava para a escola, mas também à forma como ela olhava para ele. Talvez, no entendimento dela, o autor fosse um sujeito que, por influência de forças dominantes, tenha perdido a rede de imanências fundamentadas em sua cultura legítima. Ao criar desdobramentos para as questões despontadas pela sua avó, começou a se ver como um “corpo culturalmente refugiado” ao admitir que as escolas angolanas podem ser entendidas como produtoras de “corpos culturalmente refugiados”. *Que evidências sedimentam as bases deste pensamento?* Para respondermos a esta questão, voltemos ao diálogo:

At: Avó lamentou a forma como a educação escolarizada substitui os valores e saberes tradicionais pela lógica ocidental, promovendo um desinteresse pelas práticas culturais locais. Quando é que isto começou a acontecer?

A: “[...] meu neto, se hoje mesmo, as pessoas ainda chamam de bur(ro)s aqueles que são enducados na cultura é por causa ndu kolono⁹⁶. [humm!] porque nós num estávamos à vontade como hoje, que você faz o que é teu... naquele tempo, quem não ombendecer⁹⁷ o que o kolono fala, quem não se vestir como ele ensina, que não se tratar o cambelo⁹⁸ como ele quer, lhe recebeum⁹⁹ o coso...o bilhete de indentidade e depois lhe falam que volta no seu kimbo¹⁰⁰, a partir de hoje você é um indígena e não cidadão angolano. Naquele tempo se

⁹⁶ Do colonizador

⁹⁷ Obedecer

⁹⁸ Cabelo

⁹⁹ Recebem

¹⁰⁰ Aldeia

você falar o seu língua, eles te amar(r)am um quadro pequeno na (es)costa ou no peito e depois escrevem lá que “eu sou bur(r)o”. todo mundo começa a te rir. Muita gente deixava de ir na escola. Mas os pais que queriam ver os seus filhos a estudar, obrigavam os filhos a parar de falar o seu língua para falar português, para não sofrerem na escola.”

Figura 1 ¹⁰¹- Senso da população não civilizada do ano de 1950

S. R.
COLÔNIA DE ANGOLA
CENSO DE 1950
Ficha de recenseamento
da população não civilizada
Concelho
Posto
N.º do boletim N.º de ordem
Nome do indígena
@zidanenhume

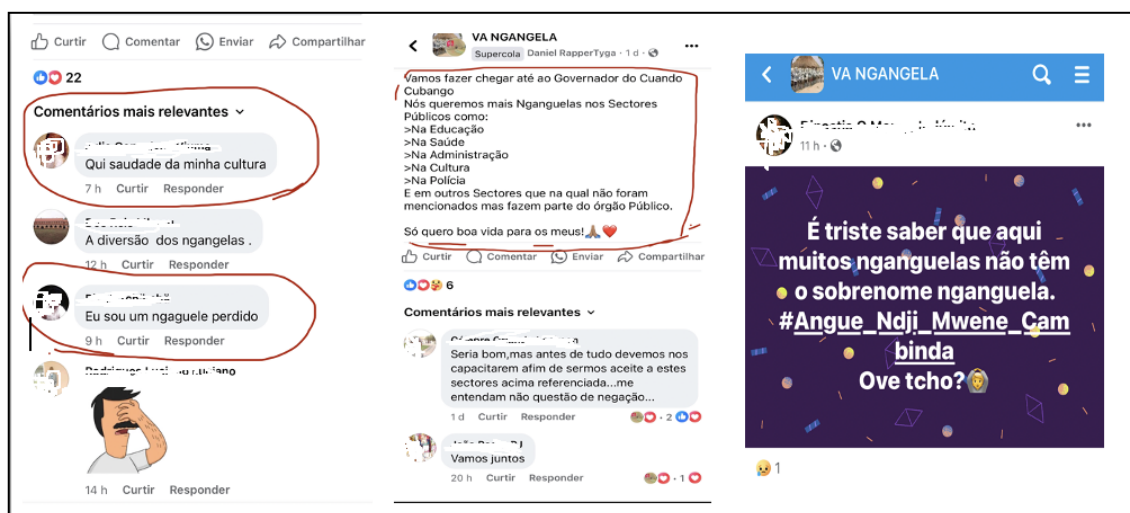
Fonte: Própria.

Comentários: - com a resposta da avó do autor, aprendemos que a cidadania em Angola era algo retirável e atribuível como uma recompensa ao indivíduo assimilado ou como uma ação benevolente do colonizador. Nesta linha, todo aquele que não renunciasse a sua forma de ser e estar no mundo, ou não deixasse de falar a sua língua materna, tinha a cidadania retirada, mediante a decisão do juiz de direito da comarca à luz de uma justificação emitida pela autoridade administrativa competente, sob a égide do Ministério Público. Nessas circunstâncias, em caso de recurso, julgado definitivamente o indivíduo, lhe era retirada a cidadania e automaticamente voltava a ser indígena, mas não deixava de cumprir com as suas obrigações assumidas. Por outro lado, os pais que quisessem salvaguardar uma posição de aceitação na sociedade para seus filhos, obrigavam-nos a deixar de falar as línguas nacionais para exercitarem um sotaque português próximo do colonizador. Isto explica, em larga medida, a forma como esses processos influenciam a determinação de um sistema educativo que deslegitima as culturas angolanas em detrimento da cultura hegemônica, promovendo uma educação que desliga os alunos de suas histórias e visões de mundo.

¹⁰¹ Esta imagem ilustra o boletim usado no censo populacional de 1950 em Angola, durante o julgo colonial, para o registro de pessoas consideradas não civilizadas. Na imagem a palavra indígena aparece destacada para mostrar que os angolanos que não conseguiam assimilar o modo de vida do colonizador permaneciam na condição de indígenas. Ela foi obtida por meio do tiktok-zidanenhume [Fim da descrição].

Haja vista que afirmação fundamentada no objetivo formal das escolas angolanas, segundo a qual o processo de ensino e aprendizagem está orientado não só para a apropriação de conhecimentos por parte do sujeito aprendente, como também na construção da personalidade inerente ao seu “ser”, parece ter fundamento em uma forma pré-definida, pronta e acabada daquilo que é o “verdadeiro ser” legitimado pela escola. Pensando dessa forma, *o que será do “ser” de um aluno situado em uma zona de interseção entre a sua cultura nativa e a legitimada pela escola? Qual é o papel da escola no âmbito da sua formação enquanto sujeito sociocultural?*¹⁰² Pois, ao nosso entender, o ser para esse aluno é determinado com base no plano de intencionalidade do contexto que detém o poder, nas dimensões econômicas, políticas, jurídicas, entre outras. Logo, se a cultura civilizacional aceita e socializada pela escola impor reconhecimento ao modo de vida daquele que cristaliza e reproduz o modo de ser e estar por ela defendida, então, como diz Fanon (2008), “para o membro da cultura, o ‘ser verdadeiro’ é aquele que se aproxima do seu opressor, homem branco”. Nessa perspectiva, a escola projeta-se na cultura angolana como uma socializadora de padrões dominantes assentes na cultura ocidental. A Figura 2, ilustra alguns gritos de resistência manifestados nas redes sociais.

Figura 2¹⁰³ - Gritos de (R)esistência



Fonte: Própria.

¹⁰² Optamos pelo uso do estilo itálico na formulação desta pergunta por reconhecermos seu papel enquanto elemento central e estruturante na condução desta pesquisa.

¹⁰³ Esta imagem ilustra as mais diferentes formas de resistências manifestadas por diferentes membros da cultura Vangangela nas redes sociais. As mensagens destacadas mostram as diversas formas de descontentamento dos referidos membros. [Fim da descrição].

Face ao exposto, questionamos: o que nos dizem os normativos legais definidos no âmbito da aplicação das políticas educacionais angolanas vigentes?

O sistema educacional angolano é orientado pela Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino de Angola, sendo inicialmente apresentada como a Lei 13/01, de 31 de dezembro, substituída pela Lei 17/16, de 7 de outubro, aprovada em 2016 pela Assembleia Nacional da República e, por sua vez, alterada e republicada pela Lei nº 32/20, de 12 de agosto. A razão dessa última alteração justifica-se pelas lacunas identificadas em algumas disposições que, entre outras situações, não davam conta dos saberes que contribuem para a conservação do património cultural nacional e da identidade nacional, com o objetivo de superar tais lacunas e de melhor clarificar o papel nuclear do professor e o reforço do rigor e experiência para o acesso à classe, assim como a natureza terminal do Ensino secundário e a natureza binária do subsistema do ensino superior, que inclui o ensino superior e o politécnico, entre outras situações, a Assembleia Nacional da República definiu a Lei 32/20. (Cassela; Manrique, 2023)

Assim, considerando a linha de pensamento deste artigo, reproduzimos aqui alguns dispostos dos artigos 15º., 16º. e 105º., que são apresentados como novidades relativamente às disposições constantes nas primeira e segunda leis:

Artigo 15º.

[...] 1. O sistema de Educação e Ensino promove o respeito pelos símbolos nacionais e a valorização da história, da cultura nacional, da identidade nacional, da unidade territorial, da preservação da soberania, da paz e do Estado democrático de direito, bem como dos valores morais, dos bons costumes e da cidadania.

[...] 3. Sem prejuízo do previsto no nº. 1, podem ser utilizadas as demais línguas de Angola, nos diferentes subsistemas de Ensino, nos termos a regulamentar em diploma próprio.

[...] 4. O Estado angolano promove políticas públicas para a inserção e a massificação do ensino das principais línguas de comunicação internacional, em todos os subsistemas de Ensino, com prioridade para o **ensino do Inglês e do Frances**.

Artigo 105º.

[...] 1. Os currículos para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Primário e o Ensino Secundário têm carácter nacional e são de cumprimento obrigatório, devendo propiciar o diálogo efetivo entre os saberes locais e universais, nos termos a aprovar pelo Titular do Poder Executivo.

2. Para a execução do que escabece no número anterior, **20% dos conteúdos curriculares para a Educação Pré-Escolar, Ensino**

Primário e Ensino Secundário são de responsabilidade local, nos termos a regulamentar em diploma próprio. (Assembleia Nacional da República de Angola, 2020, grifo nosso)

Vale ressaltar que apesar das atualizações das referidas leis, ainda assim há vestígios de marcas ocidentais nas disposições que regem o sistema de ensino angolano, fundamentalmente a definição do currículo escolar de formação de professores, tomando de assalto a autonomia e a forma de vida dos alunos, conforme se pode verificar no ponto 1 e 2 do Artigo 105º. Em atenção a essas disposições, é possível verificarmos, por um lado, a manifestação de um interesse na promoção de um currículo que estabeleça diálogos efetivos com os saberes locais. Mas, por outro lado, tal interesse encontra limitações na regra que deslegitima o diálogo paralelo entre saberes, obrigando a sujeição dos saberes de dentro para os saberes de fora, em uma relação desproporcional que outorga 80% de integração curricular aos de fora, legitimados de acordo com os interesses do estado e apenas 20% aos de dentro.

Além disso, os pontos 1 e 2 do artigo 15º. advogam a promoção de um ensino que pautado pela conservação do patrimônio cultural dos povos, com particular realce às línguas nacionais, porém, a nosso ver, tal intenção não passa de efeito retórico, uma vez que é apresentada apenas como uma possibilidade, ou seja, como uma proposta facultativa, sem um esforço dedicado à definição de uma estrutura que pudesse reger tal funcionamento, o que denota a dedicação de pouco interesse para esse fim. Ao contrário disto, o 4º. ponto do mesmo artigo apresenta linhas obrigatórias em prol da aprendizagem das línguas europeias, com destaque para o inglês, o francês e o português, sabendo que esta última é considerada língua oficial.

Nesta perspectiva, entendemos que, diante dessas considerações, é comum admitirmos que os documentos normativos que regulamentam o funcionamento do sistema educativo em Angola apresentam dissonâncias cognitivas no âmbito da inserção das culturas locais nos currículos escolares, uma vez que os programas são estruturados em uma perspectiva excludente, que inferioriza e discrimina os saberes de dentro. Diante destes comentários motivados pelo diálogo entre o PA e sua avó, questionamos: *que ideias podem ser produzidas em uma interlocução entre o dentro e o fora?* Para se dar resposta a esta questão, vamos fazer um movimento na espiral *Ndzili*, com vista a promoção de diálogos com autores externos a cultura *Vangangela*, mas antes, cabe aqui apresentarmos de forma resumida uma abordagem sobre os povos *Vangangela* e sobre a metodologia *Ndzili*.

SOBRE OS POVOS VANGANGELA

Os povos *Vangangela*, cujo nome reflete o plural, enquanto o singular é "Kangangela", referente a uma pessoa que domina a língua *Ngangela*, configuram-se como um dos maiores grupos étnico-linguístico cultural de Angola. Esses povos originaram-se no Norte e centro da África, em regiões como o Chade, Níger, Sudão e o Alto Nilo, onde viviam como um grupo homogêneo. Devido às condições adversas do deserto do Saara, como calamidades naturais e a elevação do custo de vida, os *Vangangela* foram forçados a migrar em busca de melhores condições. Durante sua migração, eles se estabeleceram próximo aos grandes lagos africanos, onde desenvolveram habilidades em artes, agricultura e metalurgia, promovendo avanços econômicos e fortalecendo o senso de comunidade.

Este vasto processo acumulativo que dá lugar ao conhecimento e às experiências dos povos *Vangangela*, no contato com a Natureza, ao longo dos tempos, sedimentam a origem etimológica da palavra "Ngangela", derivando da raiz "Nganga", que significa "conhecedor dos segredos da Natureza". Originalmente, o termo tinha uma conotação positiva, associada a indivíduos com conhecimentos especiais, capazes de curar doenças, evitar desastres naturais, proteger em batalhas e resistir a perseguições. Entretanto, com o andar do tempo foi tendo uma conotação negativa, influenciada pelas intenções maléficas de determinados membros da comunidade.

Os povos *Vangangela*, inicialmente apresentaram-se como um grupo bastante homogêneo, no entanto, a partir dos séculos XIII e XIV, o grupo se desintegrou em diferentes subgrupos. Alguns deles migraram para Angola, ocupando várias regiões, incluindo o Alto Zambeze, Kwandu-Kuvangu, Moxico, Bié e Huila. Cada subgrupo estabeleceu-se em áreas específicas com condições climáticas diversas e se organizou em agregados que variavam de acordo com a região. Os subgrupos citados incluem Ngangela Mpenge, Cisokola, Maxaka, Katoko, Nyemba, Nkangala, Mbwela, Luchaze, Lwimby e Ngondyelo, distribuídos em várias províncias e municípios de Angola, como Cuando-Cubango, Moxico, Bié, Huambo, Cunene e Huila. Cada subgrupo desenvolveu características culturais e econômicas próprias, mantendo, ao mesmo tempo, a essência de sua ancestralidade.

Face ao exposto, ressalta-se a resiliência e adaptabilidade dos *Vangangela*, que, mesmo diante de adversidades históricas e naturais, conseguiram preservar sua identidade cultural enquanto se integravam a novos territórios.

METODOLOGIA NDZILI

O *Ndzili* ou *Vongo*, como representação de mundo e da organização da vida do povo *Vangangela* tem a forma de uma espiral, é uma metodologia que ensina ser e estar no mundo em movimento, entre energias que regeneram de dentro para fora e, como expressão filosófica cultural, carrega consigo um significado relevante, que traduz o saber basilar da cultura para a organização da vida, o qual se fortalece na diversidade, isto é, na interação com os povos de outras culturas. A lógica do *Ndzili*, central na metodologia deste artigo, deriva do termo em língua *Ngangela* que significa “energia interna”. Essa energia é vista como um movimento essencial que nutre a força e o vigor da cultura *Vangangela*. Tal energia propõe a movimentação de forças culturais de um “dentro” para um “fora” respeitando as diferenças e promovendo um diálogo intercultural. Neste sentido, este trabalho serve-se dessa espiral para entrelaçar partes de narrativas de diálogo entre o autor e sua avó com ideias de autores externos como Michel Foucault, Ubiratan D’Ambrosio, Agostinho Neto e Dom José Manuel Imbamba.

Haja vista que o conceito do *Ndzili* é profundamente arraigado na cultura, refletindo o potencial de suas práticas para estabelecer conexões tanto no nível interno quanto externo da comunidade. Seus principais aspectos incluem:

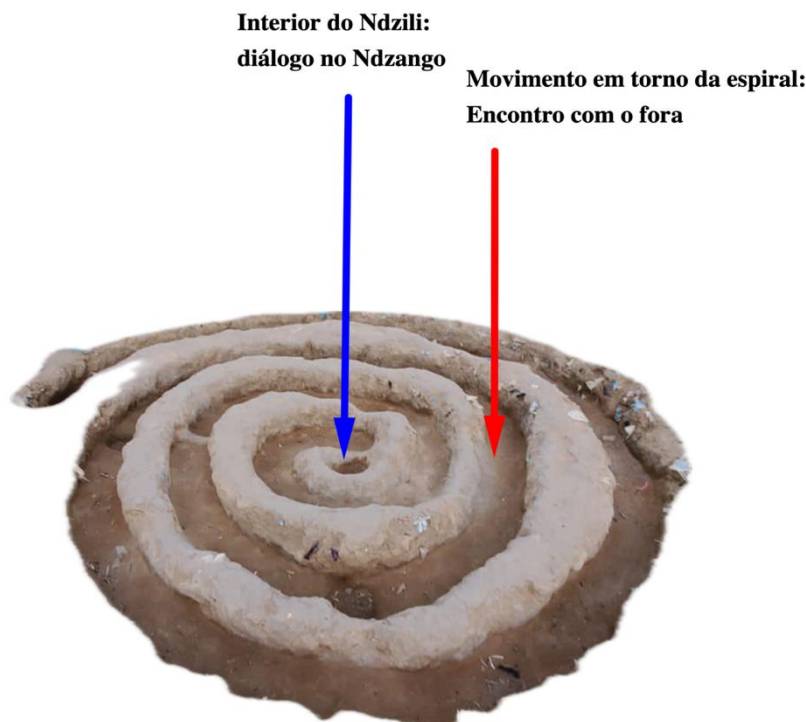
1. *Movimento Espiral*: A metodologia desenvolve-se a partir do movimento da espiral do *Ndzili*, que conecta duas dimensões fundamentais: o “dentro” (representado pelo diálogo entre o autor com a sua avó) e o “fora” (representado por ideias externas como as de Michel Foucault, Dr. António Agostinho Neto).
2. *Relação com a Cultura*: O *Ndzili* reforça que a energia e o vigor da cultura devem partir do núcleo interno para dialogar com o externo, sem que uma dimensão seja uma identidade referencial da outra. Essa abordagem respeita a alteridade e busca promover a coexistência entre diferentes modos de ser e pensar.
3. *Hibridismo Vital*: O *Ndzili* enfatiza a posição de “hibridismo vital”, como um lugar que permite transitar entre o espaço acadêmico e a cultura. Este espaço intermediário possibilita a articulação das práticas culturais com a academia, valorizando tanto o conhecimento científico quanto os saberes ancestrais.

4. *Formato Narrativo e Dialógico*: O *Ndzili* é explorado por meio de narrativas que incorporam as práticas culturais do povo *Vangangela*, utilizando um "formato narrativo" para recriar falas e ideias dos participantes da pesquisa. Este método busca dar vida aos conhecimentos locais.

5. *Diálogo Entre o Dentro e o Fora*: O conceito de *Ndzili* é utilizado para mediar o diálogo entre os saberes culturais e os conhecimentos formais acadêmicos. Este encontro possibilita pensar em uma escola e em um sistema educacional mais alinhados às especificidades culturais e históricas do povo *Vangangela*.

6. *Resistência Epistemológica e Ontológica*: A lógica do *Ndzili* promove um processo de resistência às formas de dominação epistemológica ocidental, incentivando os professores e estudantes a valorizarem seus saberes locais e a se posicionarem como protagonistas no processo educacional.

Figura 3 ¹⁰⁴- Espiral do *Ndzili* em movimento dialógico



Fonte: Própria.

¹⁰⁴Esta imagem ilustra a espiral *Ndzili*, desenhada no chão pelas crianças *Vangangela*, em movimento dialógico intercultural. A seta azul indica o seu interior (o dentro), que representa o *Ndzango*, instituição sociocultural comunitária responsável para a preservação dos valores tradicionais da cultura *Vangangela*. A seta vermelha denota o fora representado agentes externos de diálogo. A imagem tem como fonte (Cassela, 2025, p. 59).

CONECTANDO O DENTRO COM O FORA: AS ESCOLAS ANGOLANAS COMO PRODUTORAS DE CORPOS CULTURALMENTE REFUGIADOS

Corpos culturalmente refugiados? Como e por quê? Talvez perguntas como estas possam, em algum momento, invadir a mente de um dos leitores deste texto, se não apresentaremos uma explicação detalhada sobre o assunto em questão. Portanto, dedicaremos algum tempo para apresentar, nos parágrafos subsequentes, uma reflexão acerca das escolas angolanas enquanto produtoras de corpos refugiados de culturas subalternizadas para a hegemônica legitimada e aclamada pelas escolas. Começamos, nesse sentido, com uma abordagem sucinta sobre a ideia de corpo, segundo o filósofo Michel Foucault, como pano de fundo para a discussão que se leva a cabo nesta seção, fundamentalmente no papel da escola atravessado por relações de poder, de reprimir as diferenças inerentes às mais variadas culturas que sustentam o mosaico étnico-linguístico angolano. Na sequência, manifestamos algumas ideias de Ubiratan D'Ambrosio, Agostinho Neto e Dom José Imbamba. As ideias de Agostinho Neto, considerado fundador da nação angolana, serão relativas ao sentido político de resistência ao colonialismo, presente em um dos trechos da sua obra poética “adeus a hora da largada”.

Conforme anteriormente referido, o significado relacionado ao conceito de corpo, assumido neste estudo, encontra amparo no pensamento do referido filósofo que o entende como aquele que está propenso a um processo de subjetivação inerente a um campo de significações que inclui: “conversão a si, um retorno no mesmo lugar, residir em si mesmo, onde está em jogo a ideia de todo um movimento da existência pelo qual se volta sobre si mesmo” (Foucault, 1997, p. 123).

No âmbito das várias abordagens sobre o corpo e suas relações, que foram alvos de estudos protagonizados por esse filósofo, o presente artigo dedica particular atenção não só à ideia de corpo enquanto elemento sujeito a determinadas transformações em obediência a uma estrutura ou regime de poder, mas também na concepção relacionada ao “olhar” para um corpo, sujeito a marcas sustentadas pela visão cultural, pelas crenças, pelas tradições e pelos costumes. Vale ressaltar que o significado do “olhar” aqui referido perpassa os limites de seu campo de significação semântica, caminhando em sentido paralelo com o pensamento de Rodrigues (2003) que, inspirado nos escritos de Foucault, afirmou o seguinte: “todo olhar é uma ‘interpretação’, uma posição, um lugar de vislumbre, um lugar de poder” (p. 112).

Nessa linha de pensamento, os estudos de Foucault nos levam ao entendimento de que o corpo é uma “interpretação” que não independe de um certo olhar, ele não tem um fim e nem valor em si mesmo, pois depende, em grande medida, do lugar em que está inserido (Foucault, 1981).

Para Rodrigues (2003), o corpo não tem autonomia interpretativa sobre ele, dependendo, dessa forma, da interpretação do “outro”. De acordo com o pensamento ancorado nas ideias de Foucault, isso traduz uma certa relação de poder entre o “corpo” e a interpretação, com nítida vantagem para a interpretação do “outro”. O termo poder aqui mencionado tem fundamento no entendimento de Foucault (1981), quando define o seu exercício como “a capacidade que o sujeito tem de conduzir as ações do ‘outro’ segundo o seu próprio interesse” (p. 113).

Em linhas gerais, de acordo com os estudos desenvolvidos pelo referido autor, olhares em confronto, na formação do discurso sobre o corpo, implicam relações de poder. Na sequência, ressalta que tais discursos, constitutivos de significação, geram “saberes” que, por sua vez, formam “disciplinas”, as quais exercem um controle sobre o corpo.

Assim, na linha de pensamento atrelada a esse artigo relacionado às escolas angolanas, enquanto produtoras de corpos culturalmente refugiados, essa discussão se torna relevante na medida em que nos ajuda a fazer uma articulação entre o saber, o poder e o corpo nos espaços escolares, e a entender como os sistemas de diferenciação, que operam neste ambiente, permitem que uns atuem sobre os outros. Trata-se de não olhar apenas para a forma como o poder é exercido nas instituições escolares angolanas, com particular destaque nas inseridas no contexto sociocultural *Vangangela*, mas questionar e compreender como, por que e de onde estas finalidades emergem e como são construídas com vistas a nortear esse exercício de poder; quais racionalidades se constituem como base para a validação de saberes e que processo de transformação surge a partir daí. Essa preocupação encontra amparo na compreensão do Programa Etnomatemática, enquanto epistemologia, sedimentada na visão do ciclo do conhecimento de D’Ambrosio (2001), que evidencia as manifestações de como os saberes, os modos de vida, as práticas e os costumes de determinados grupos culturais são capturados pelas estruturas de poder para um processo de filtração em um plano de intencionalidade e, em seguida, devolvidos a essas culturas como mecanismo de controle social e de dominação.

Assim, aproveitamos essa discussão para analisar o caráter educacional sob a égide de uma soberania ancorada nos currículos escolares, que dita regras e princípios pelos quais diversos corpos estão sujeitos, no âmbito dos chamados “processos disciplinares”. Olhando dessa forma, isso nos remete à locução de Foucault acerca de corpo dócil.

[...] um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. Os famosos autômatos, por seu lado, não eram apenas uma maneira de ilustrar o organismo; eram também bonecos políticos, modelos reduzidos de poder: obsessão de Frederico II, rei minucioso das pequenas máquinas, dos regimentos bem treinados e dos longos exercícios. (Foucault, 1999, p. 118)

Dessa forma, o corpo – quando se insere em determinados espaços escolares – torna-se dócil, o qual, sob influências de processos disciplinares, muda de registros renunciando àqueles a partir dos quais é concebido e que são vistos “não só pelo sujeito”, como por aqueles que fazem parte de seu ambiente externo, que o analisam e que o submetem a determinadas punições. Esse corpo dócil é frequentemente vigiado, analisado e controlado de uma maneira muito sutil em espaços escolares. Isso significa que esses corpos são preparados para seguir determinadas regras e padrões comportamentais definidos pela escola e divulgados através de diferentes instrumentos, como por exemplo, o chamado de “regulamento interno escolar”.

O referido regulamento estimula uma série de treinamentos para o corpo, no sentido de levá-lo a pautar por consideráveis transformações. Isto significa que esse corpo precisa trocar seus registros de origem, alicerçados em seus padrões culturais, para adotar aqueles que são aceitos pela instituição escolar. Neste sentido, sublinha-se que o corpo que passa por esse processo de renúncia do seu “eu natural” para o “eu adquirido”, no intuito de responder às exigências estabelecidas pela escola, numa relação de poder, é o que consideramos como “culturalmente refugiado”, produto de exercícios de poderes disciplinarizadores por meio de uma educação que o quer subserviente.

O termo refugiado, aqui considerado, não se limita à ideia de deslocamentos populacionais forçados por motivos econômicos, políticos e socioculturais. Faz-se, no entanto, uma releitura do termo, manifestando uma ideia ancorada na perspectiva de corpo dócil, em que o sujeito é submetido a uma decisão forçada, que propicia o deslocamento de sua forma de ser e estar no mundo – “eu natural” – para o “eu adquirido”, inerente à cultura hegemônica proclamada pela escola e construída pelo poder.

Trata-se de uma situação em que a escola interfere na liberdade cultural do sujeito, que se sente obrigado a deixar de ser o que é e refugia-se na pessoa que não é, pelo medo de ser inferiorizado, punido e rejeitado.

Concedendo uma pausa na sequência desta abordagem, apresentamos aqui um exemplo que ilustra a descrição anterior: Na comuna do *Mumbué*, vila pertencente ao município de Chitembo, localizado na província do Bié-Angola, as pessoas comunicam-se pela língua *Ngangela*, o principal indicador expressivo da cultura *Vangangela*. Nessa região, o povo tem a educação cultural como a sua maior riqueza, a qual determina a qualidade das suas produções de saber, de suas filosofias de vida, partilhadas por meio da língua *Ngangela*. Nesse sentido, tudo que a criança aprende na família, nos ciclos de amizade e na comunidade é articulado por meio dessa língua. Mas quando a criança vai para escola, é obrigada a aprender as suas lições por meio da língua portuguesa. Assim sendo, no decurso da aula, pela dificuldade de dominar o português, é comum que a criança misture o português com a sua língua materna. Como resultado desta ação, é comum acontecer que o professor grite com a criança, proibindo-a de voltar a falar a sua língua materna na sala de aula. Esta ação, para além de matar a maior reserva institucional da cultura, evidencia marcas de violência.

Assim, a criança volta triste para casa e completamente inferiorizada. A sua relação com os pais começa a ficar afetada, pois começa a olhar com desprezo para tudo o que o pai lhe ensina, porque tais ensinamentos não são aceites no ambiente escolar. Para não voltar a experimentar o opróbrio da inferioridade e da rejeição, ela “abre mão” de tudo que é de sua cultura para aprender os modos de vida transmitidos pela escola. Portanto, ela refugia-se do seu “eu natural” silenciado para o aclamado no espaço escolar. Com base nesse exemplo, questionamos: *que ideias a escola transmitiu para essa criança tendo em conta os costumes, as crenças, os modos de vida e os padrões tradicionais de suas famílias e cultura?*

Retornando à abordagem anterior, importa afirmar que esse sistema, atrelado ao funcionamento das instituições escolares e atravessado pelas relações de poder, motivou Foucault a estabelecer determinados paralelos entre o funcionamento das prisões da idade moderna e o das escolas e o das forças armadas.

Por causa dessas características dos micropoderes, Foucault busca na organização das prisões na idade moderna o modelo de funcionamento da sociedade contemporânea. Trata-se do modelo “carceral”, que estabelece uma série de dispositivos disciplinares, visando “reeducar” o corpo imprevisível e desviante do delinquente, para que ele se torne um corpo produtivo para a sociedade. O objetivo da prisão não é mais simplesmente punir, mas principalmente educar e formar o corpo do prisioneiro através de uma série de normas disciplinares. Ora, estas mesmas normas disciplinares estão presentes nas escolas, nas forças armadas e nos hospitais. Estes são os exemplos mais evidentes, pois na realidade o poder normativo disciplinar está difundido por toda a sociedade (Rodrigues, 2003, p. 116).

Vale ressaltar que, deslocando a comparação feita por Foucault sobre a escola e a prisão para a realidade das escolas angolanas no contexto *Vangangela*, é possível compreendermos que estas oferecem condições para vigilância e punição. Essa vigilância e essa punição são deixadas aos cuidados dos “chamados coordenadores de turnos”. Por outro lado, se as prisões reeducam corpos com determinadas condutas indecorosas quanto às normas socialmente estabelecidas por lei, as escolas reeducam no sentido de os corpos serem moldados em função dos interesses da classe dominante. Isso implica transformações consubstanciadas em renúncias e adoção de novos valores éticos.

Apresenta-se uma escola como uma fábrica ou máquina de produção de um padrão de sujeitos, *como se todos ao entrarem fossem diferentes entre si, mas os que conseguem sair é como se fossem todos iguais. Quem não entra no padrão sai por outro portão que não é o caminho da profissionalização universitária, do bem-estar, da cultura e do poder* (Osorio, 2017, p.17).

À luz dessas ideias, torna-se recorrente aprofundar as reflexões a partir dos trabalhos de D’Ambrosio (2001), com o objetivo de evidenciar que a maioria dos sistemas educacionais implementados em países colonizados tende a perpetuar os padrões operacionais estabelecidos pelos colonizadores. Uma possível justificativa para esse fenômeno reside na sistemática do método colonial, que, de maneira estratégica, busca suprimir as manifestações do grupo conquistado no que diz respeito à reivindicação de sua autonomia. Nesse contexto, a lógica colonial é operacionalizada por meio da subalternização, marginalização e desvalorização da cultura dos povos dominados, resultando no enfraquecimento de suas raízes culturais, bem como na desconexão de seus vínculos históricos e de sua própria historicidade.

Segundo o autor mencionado, a supressão da história das culturas consideradas subalternas resulta na anulação dos padrões tradicionais, bem como dos modos e formas de vida dessas sociedades, destacando-se, de forma marcante, a desvalorização das línguas maternas. Nesse contexto de dominação cultural, as culturas subjugadas tornam-se vulneráveis às culturas hegemônicas, levando à extinção ou substituição das estratégias de sobrevivência e transcendência próprias das culturas não dominantes. Com os processos de independência desses países, as estruturas governamentais, responsáveis pela gestão social, econômica, política e cultural, adotam modelos inspirados nas práticas do colonizador. Nesse cenário, as raízes culturais autóctones são frequentemente rejeitadas ou negligenciadas, configurando um quadro em que a ausência de conexões identitárias profundas fragiliza a capacidade de resistência das sociedades subalternas diante de pressões externas. Ao rejeitar elementos culturais próprios, os grupos dominados passam a perceber os modos de vida e os valores do colonizador como padrões ideais. Esse processo culmina na internalização de tais modelos e na consolidação de uma relação de dependência e subordinação ao poder dominante. (D'Ambrosio, 2001)

Para o autor aludido, essa dependência e dominação ganha corpo nos sistemas escolares a partir do momento em que os processos passam a ser conduzidos através de um currículo organizado como reflexo das prioridades nacionais e do interesse das estruturas de poder. Assim, as escolas são configuradas como instituições promotoras de uma vida realizada, promissora e próspera para os membros das sociedades e, por isso, acolhem crianças, jovens e adultos de várias culturas, sob a condição de responderem às exigências estabelecidas nos critérios de seleção para o acesso escolar. Nesse contexto, um dos critérios fundamentais passa a ser o domínio da língua legitimada pelo poder e aclamada pela escola. Os alunos falantes de outras línguas nativas passam a falar menos no contexto escolar com receio de serem rotulados ou catalogados como os errantes da língua oficial.

Perante a esse processo de dominação epistemológica e ontológica, conduzido pelas escolas angolanas, há um sentido de revolta que emerge, ainda que em um campo tênue, e reflete parte do diálogo estabelecido com a avó do PA, o qual é resgatado aqui: *Num pode esquecer o seu língua, esse língua que você fala é alheio, o que é nosso é nosso e você num pode despreçar. Eu ficar muito triste hoje em dia, porque as crianças já não querem aprender o que é da nossa cultura, porque pensam que isso é hábito dos bur(r)os.* Neste sentido, a força de resistência e de luta ganha corpo em nós, cientes de que combater

a dominação epistemológica e ontológica com base no saber da ciência de referência ocidental é utilizar as armas do dominador para lutar contra o seu processo de dominação. Assim sendo, *como poderemos nos libertar do “arsenal complexual que brotou do seio colonial?”* (Fanon, 2008, p. 45).

(RE)EXISTÊNCIA

A perspectiva da resistência atribui extrema responsabilidade política à aplicação de ideias atreladas ao plano de intenções da presente pesquisa, não só por pautar em linhas de forças conducentes ao resgate de uma educação intercultural no contexto em causa, principalmente na formação de professores, mas também a olhar para os currículos, problematizando e produzindo novos questionamentos. Essa visão, nos leva a assumir o compromisso ancorado na visão de resistência política de Agostinho Neto, considerado primeiro presidente angolano, contra o colonizador, refletida em sua obra poética, conforme lemos em um dos trechos do seu poema intitulado “Adeus a hora da largada”.

[...] Minha Mãe... tu me ensinaste a esperar como esperaste nas horas difíceis

Mas a vida matou em mim essa mística esperança

Eu já não espero sou aquele por quem se espera

Sou eu minha Mãe

a esperança somos nós os teus filhos

partidos para uma fé que alimenta a vida. (Neto, 1979, p.9-10, grifos do autor).

Olhando para o referido poema, com particular destaque na frase “**eu já não espero sou aquele por quem se espera**”, é notória a postura enfática do autor, entre seus jogos de palavras. Tais jogos traduzem a vontade de instigar a nação angolana a renunciar à dependência de se deixar conduzir em função do pensar, do saber e do fazer do “outro” com vistas a assumir a autonomia e o protagonismo de articular saberes que dialogam com o contexto local, no que diz respeito às práticas econômicas, sociais, culturais e políticas, as quais concorrem para o desenvolvimento da Mãe Angola.

A mesma releitura pode ser enquadrada na frase “**a esperança somos nós os teus filhos**”, na qual o autor expressa o seu sentimento de pertencimento à pátria, despertando, em cada um dos angolanos, a ideia de que a responsabilidade de mudar processos em todos os níveis e setores sociais, principalmente os educacionais, bem como estabelecer uma sociedade próspera que abraça inovação, partilha visões, porém conserva o seu *ethos*, que permite não só a manutenção, mas também a valorização cultural. Essa medida depende somente dos angolanos em seus esforços conjugados com as ações externas que emergem daqueles que amam Angola e lutam por sua dignidade.

De acordo com Imbamba (2010), a crise cultural significativa e desafiadora que permeia a sociedade angolana, de impacto profundo, emerge como consequência das transformações sociais, econômicas e políticas que afetam especialmente as instituições reconhecidas como legítimas e responsáveis pela formação dos cidadãos angolanos. Entre essas instituições, as escolas destacam-se como espaços privilegiados de disseminação de ideias e padrões que refletem as forças hegemônicas, frequentemente descolados dos valores e costumes autênticos dos povos angolanos. Esse processo formativo, enquanto atende às dinâmicas de globalização, compromete a identidade cultural ao fragilizar os alicerces espirituais e sociais da sociedade, elementos indispensáveis à preservação de sua essência e singularidade.

Nesse contexto, para o referido autor, a resistência passa pela imprescindível reflexão sobre a relação intrínseca entre cultura e humanidade. A ausência de cultura em um indivíduo caracteriza-o como um ser desprovido de autenticidade, dado que a cultura constitui um modo específico de ser e de existir. O ser humano, ao ser o único sujeito ontológico da cultura, também se torna seu objeto e finalidade. Assim, a cultura é um elemento essencial para a manifestação da unidade e diversidade inerentes à existência humana, consolidando sua intersubjetividade e caráter social.

Segundo Imbamba (2010), a historicidade e a natureza humana encontram sua expressão na cultura, e é por meio dela que o ser humano alcança a plena realização de sua condição de pessoa. No entanto, quando as ações formativas se subordinam às demandas uniformizadoras e universalizantes da globalização, ocorre um apagamento cultural que compromete a humanidade dos povos, transformando-os em entidades destituídas de vitalidade e singularidade. Para o povo angolano, a cultura transcende a mera dimensão prática; ela representa a essência da vida coletiva, conferindo forma,

coesão e identidade a uma sociedade. Uma sociedade sem cultura torna-se um agregado de indivíduos desconectados, mantidos juntos apenas por necessidades circunstanciais.

Em síntese, a cultura angolana, enquanto expressão de um modo espiritual de ser, humaniza a sociedade e define sua singularidade histórica. Quando uma sociedade se submete aos efeitos desestruturantes da globalização e perde sua identidade cultural, ela se torna artificial e alienada de sua própria humanidade. Nesse sentido, o compromisso científico de repensar o povo angolano no século XXI deve priorizar a valorização de ideias e princípios que fomentem a unidade na diversidade, promovendo o protagonismo histórico e cultural da nação. Não podemos permanecer inertes ou conformados com os padrões impostos pelas dinâmicas civilizacionais hegemônicas, que visam moldar cidadãos segundo interesses externos. Devemos, ao contrário, reivindicar nosso papel na construção de um futuro enraizado em nossas tradições, valores e história. (Imbamba, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo examinou criticamente o papel das escolas angolanas na produção de “corpos culturalmente refugiados,” evidenciando as relações de poder subjacentes que condicionam a subjetividade dos estudantes a partir de uma perspectiva colonizadora. Partindo de um diálogo entre o autor e sua avó, bem como de uma abordagem teórica sustentada por autores como Michel Foucault, Agostinho Neto e Ubiratan D'Ambrosio, esta análise revelou que o sistema educacional angolano, ainda que formalmente orientado para a valorização da cultura nacional, está profundamente marcado pela hegemonia cultural eurocêntrica.

Ao adotar a lógica do *Ndzili* como fundamento metodológico, foi possível estabelecer um diálogo interdimensional entre o “dentro”, representado pelas experiências culturais locais, e o “fora,” simbolizado pelas ideias externas e pelo aparato educacional vigente. Essa abordagem permitiu compreender como os mecanismos de domínio epistemológico são reproduzidos na escola por meio de currículos que priorizam a padronização e a uniformização cultural, marginalizando saberes e práticas locais. O *Ndzili*, enquanto expressão da resistência cultural, surge como uma alternativa para a revitalização das culturas locais e a promoção de um espaço educacional que valorize a pluralidade.

Os dados apresentados, corroborados pelo diálogo com a avó do autor, indicam que as escolas em Angola não só atuam como um espaço de reprodução de saberes hegemônicos, mas também como instrumentos de regulação social que, por meio de relações disciplinares, transformam o corpo do sujeito em um elemento submisso ao paradigma cultural dominante. Essa dinâmica reforça o silenciamento das vozes culturais subalternas e a deslegitimação das tradições locais, promovendo uma forma de educação que aliena o sujeito de sua identidade ancestral. Tais constatações se alinham às reflexões de Foucault sobre o corpo como um campo de significados e um objeto de poder, reiterando que a escola atua como um espaço disciplinar que normaliza e hierarquiza os sujeitos com base em interesses hegemônicos.

Apesar dos avanços legais promovidos por meio de normativas como a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, constatou-se que essas medidas ainda apresentam lacunas significativas no que tange à efetiva inserção dos saberes locais no currículo escolar. A aparente intenção de promover o respeito à diversidade cultural é ofuscada pela predominância de conteúdos eurocêntricos, como demonstrado pela estrutura curricular que concede apenas 20% de espaço às contribuições locais, enquanto 80% do conteúdo reflete interesses externos.

A resistência epistemológica e ontológica emerge, portanto, como um imperativo para a transformação desse cenário. Tal resistência não se limita a um movimento de recuperação cultural, mas deve também articular estratégias que permitam o protagonismo dos sujeitos locais na construção de um sistema educacional mais equitativo e representativo. O resgate das línguas maternas, dos saberes ancestrais e das práticas culturais tradicionais deve ser incorporado como parte integrante de um currículo que dialogue com a história e a diversidade dos povos angolanos.

Como exposto na poética de Agostinho Neto, “a esperança somos nós”; a superação das dinâmicas colonizadoras em Angola depende de uma mobilização coletiva que valorize as culturas locais como patrimônio vivo e essencial para a construção de uma educação verdadeiramente intercultural e emancipatória. É preciso repensar as políticas educacionais sob uma ótica de resistência, afirmando as identidades locais não como resquícios do passado, mas como bases fundamentais para o futuro de Angola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Assembleia da República de Angola. (2020). *Lei n.º 32/20, de 12 de agosto. Lei de bases do sistema de ensino de Angola*. Diário Oficial da República de Angola, I Série, n.º 123. Imprensa Nacional – E.P.

Cassela, E. A. D. (2024). *Se nós, os Vangangela, formos como todo o mundo, quem será como nós? As ticas de matema dos Vangangela de Chitembo-Bié, Angola, para uma educação matemática que afirme modos Vangangela de ser e existir no mundo* (Tese de doutoramento). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Rio Claro.

Cassela, E. A. D., & Manrique, A. L. (2023). [Re] pensando o currículo de formação de professores de Matemática do 1.º ciclo do ensino secundário angolano numa dimensão cultural sob o olhar da etnomatemática. *Paradigma*, 43(3), 237–257.

D'Ambrosio, U. (2001). *Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade*. Autêntica.

Fanon, F. (2008). *Peau noire, masques blancs* (R. da Silveira, Trad.). EDUFBA. (Obra original publicada em 1952)

Foucault, M. (1981). *As palavras e as coisas*. Martins Fontes.

Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.

Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenêutica*. Paidós.

Imbamba, J. M. (2010). *Uma nova cultura para mulheres e homens novos: Um projecto filosófico para Angola do terceiro milénio à luz da filosofia de Battista Mondin*. UCAN.

Neto, A. (1979). *Sagrada esperança* (9.^a ed.). Sá da Costa.

mundis
ASSOCIAÇÃO CÍVICA DE FORMAÇÃO E CULTURA

ISBN 978-989-36764-5-5

